

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

## DISERTAČNÍ PRÁCE

Formativní hodnocení

Formative Assessment

Veronika Laufková

Vedoucí práce: PhDr. Karel Starý, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Formativní hodnocení vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 28. dubna 2016

.....

podpis

## Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala učitelům a učitelkám – Žanetě, Jiřímu, Janě, Ireně, Kristýně, Šimonovi a Ladce – vedení jejich škol a žákům. Bez nich by tato práce nikdy nespátřila světlo světa.

Dále bych chtěla poděkovat Karlovi Starému, za jeho inspirativní podněty, připomínky, obohacující rozhovory, které mi poskytoval v průběhu celého doktorského studia, a příležitost zapojit se do projektů, jejichž byl nebo je součástí, protože mi umožnily neustále se učit a obohacovat své vědění.

Velké poděkování však patří všem kolegům z Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání za vytvoření nadstandardních podmínek pro profesní růst a za možnost pracovat v jejich týmu. Děkuji především Davidovi, Dominikovi, Elišce, Hance, Janě, Martinovi, Petře a Slávce. Speciální poděkování patří Katce Novotné, která mi byla průvodcem, zejména v počátku doktorského studia. Poděkování za pomoc patří také Dominikovi, Martině, Marušce, Lindě a všem, kteří mi projevovali podporu a poskytovali pomoc po celou dobu studia.

Poslední, ale neméně důležité poděkování, patří mé rodině – za to, že mě vedli ke vzdělávání; dali mi možnost se rozvíjet a důvěřovali mi. Speciální poděkování patří mému manželovi za trpělivost a ochotu mi být vždy, když jsem to potřebovala, nablízku, a babičce Jarušce, která byla prvním kritickým čtenářem této práce a po celou dobu studia obrovskou, nejen morální, posilou.

Děkuji!

## **ABSTRAKT**

Disertační práce se zabývá tématem formativního hodnocení na sekundárním stupni vzdělávání v širším kontextu. Cílem práce bylo vymezit pojem formativní hodnocení a objasnit, jakými způsoby je implementováno do výuky v českém jazyce a literatuře (ČJL) na sekundárním stupni vzdělávání.

V teoretické části bylo vycházeno z významných zahraničních a domácích zdrojů. Formativní hodnocení bylo vymezeno jako hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka v procesu učení. Dále byla představena jeho typologie, funkce, otázky vztahující se k jeho úspěšné implementaci a využívané metody: cíle, kritéria, zpětná vazba, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení.

Cílem empirické části bylo popsat reálnou podobu implementace formativního hodnocení do výuky na šesti záměrně vybraných českých školách ve vzdělávacím oboru ČJL na sekundárním stupni vzdělávání a zjistit postoje žáků k této podobě implementace. Zvolen byl design kvalitativního výzkumu a jako výzkumná strategie vícepřípadová studie. Sběr dat sestával z pozorování, rozhovorů s učiteli i žáky a analýzy dokumentů.

Nejlépe bylo formativní hodnocení implementováno pod vedením zkušeného mentora. Na druhou stranu ho dobře využívali i učitelé, kteří pojem neznali. Z pohledu žáků se jeví jako nejužitečnější metody formativního hodnocení kritéria hodnocení s indikátory a vrstevnické hodnocení. Formativní hodnocení bylo učiteli i žáky vnímáno jako hodnocení spravedlivé.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

formativní hodnocení, zpětná vazba, hodnocení pro učení, hodnocení jako učení, výchovně-vzdělávací cíle, kritéria hodnocení, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení, vícepřípadová studie, spravedlivost hodnocení

## **ABSTRACT**

This dissertation thesis is focused on the theme of formative assessment on a secondary level of education. The aim of this thesis is to define formative assessment and to show how it is implemented to the teaching process of the Czech language and literature on a secondary level of education.

The theoretical part presents a review based on major international and national sources. Formative assessment is defined as an evaluation which brings valuable information concerning the knowledge and skills of the given pupil during the process of education. The typology and function of formative assessment, questions linked to its successful implementation are elaborated together with this methods: goals, criteria, feedback, self-assessment and peer assessment.

The aim of the empirical part is to define the real form of the implementation of formative assessment in six targeted Czech schools. This thesis also presents the attitude of students towards the implementation of this method. A qualitative research method was chosen and a multiple case study was used as a form of research strategy. The data collection consisted of observation, document analysis and interviews with teachers and pupils.

The formative assessment methods were best implemented under the supervision of a skilled mentor. Contrary to that, the methods were usefully applied by teachers who had not been familiar with formative assessment. From the pupils' point of view, the most useful methods of formative assessment were the criteria with indicators and peer assessment. The formative assessment method was found to be fair by both teachers and their respective pupils.

## **KEYWORDS**

formative assessment, feedback, assessment for learning, assessment as learning, learning goals, criteria, self-assessment, peer assessment, multiple-case study, equity in education

# Obsah

<b>Úvod</b> .....	<b>7</b>
<b>Teoretická část</b> .....	<b>10</b>
<b>1 Školní hodnocení</b> .....	<b>10</b>
Charakteristika školního hodnocení .....	11
1.2 Objektivita, validita a spolehlivost školního hodnocení .....	13
1.3 Typy školního hodnocení a jejich funkce .....	15
1.3.1 Formy hodnocení .....	15
1.3.1.1 Hodnocení klasifikačním stupněm – známky .....	15
1.3.1.2 Slovní hodnocení .....	16
1.3.1.3 Kombinace známky a slovního hodnocení .....	18
1.3.2 Školní hodnocení v dichotomickém pojetí .....	20
1.3.2.1 Hodnocení externí a hodnocení interní .....	20
1.3.2.2 Hodnocení dle vztahové normy – normativní, kriteriální, individuální .....	20
1.3.2.3 Heteronomní versus autonomní pojetí hodnocení .....	22
1.3.2.4 Sumativní versus formativní hodnocení .....	24
1.3.2.5 Hodnocení učení, hodnocení pro učení a hodnocení jako učení .....	27
1.4 Transmisivní versus konstruktivistické pojetí výuky .....	29
1.5 Hodnocení z pohledu humanistické perspektivy (učení zaměřeného na člověka) .....	33
1.6 Motivace žáků .....	34
1.7 Odlišné potřeby žáků dle typologie MBTI .....	37
1.8 Vnitřní diferenciací a individualizace ve výchovně-vzdělávacím procesu .....	39
1.9 Teorie mastery learning .....	41
1.10 Zóna proximálního vývoje a výuka s pomocí lešení (scaffolding) .....	46
<b>2 Formativní hodnocení</b> .....	<b>47</b>
2.1 Geneze pojmu formativní hodnocení .....	47
2.2 Vymezení pojmu formativní hodnocení a jeho základní charakteristiky .....	52
2.2.1 Vymezení pojmu formativní hodnocení v zahraničí .....	52
2.2.2 Vymezení pojmu formativní hodnocení v České republice .....	55
2.2.3 Typologie formativní hodnocení .....	58
2.2.3.1 Plánované a interaktivní formativní hodnocení .....	58
2.2.3.2 Neplánované, plánované a promyšlené formativní hodnocení .....	60

2.2.3.3 Krátkodobý, střednědobý a dlouhodobý cyklus formativního hodnocení .....	60
2.3 Funkce formativního hodnocení .....	62
2.4 Desatero formativního hodnocení .....	63
2.5 Proč používat formativní hodnocení.....	63
2.6 Kritika formativního hodnocení .....	66
<b>3 Implementace formativního hodnocení do výuky.....</b>	<b>66</b>
3.1 Podmínky úspěšné implementace formativního hodnocení do výuky .....	67
3.1.2 Spolupráce s rodiči.....	69
3.2 Překážky v implementaci formativního hodnocení .....	69
3.2.1 Překonávání překážek na úrovni vzdělávací politiky .....	71
3.2.2 Překonávání překážek na úrovni univerzit.....	72
3.2.3 Překonávání překážek na úrovni školy a třídy .....	72
<b>4 Formativní hodnocení v zahraničí a domácím prostředí .....</b>	<b>73</b>
4.1 Současný stav poznání řešeného problému v zahraničí.....	73
4.2 Formativní hodnocení v České republice .....	75
4.2.1 Formativní hodnocení v České republice pohledem popularizačních textů a pedagogických příruček .....	76
4.2.2 Formativní hodnocení v České republice pohledem výzkumů.....	80
4.2.3 Současný stav formativního hodnocení v České republice a nástin budoucího vývoje.....	81
<b>5 Metody formativního hodnocení ve výuce .....</b>	<b>84</b>
5.1 Vymezení základních pojmů .....	84
5.2 Metody formativního hodnocení .....	85
5.3 Postup při představování jednotlivých metod a vybraných technik .....	87
5.4 Výchovně-vzdělávací cíle .....	88
5.4.1 Výchovně-vzdělávací cíle jako osobní cíle žáků .....	89
5.4.2 Stanovování výchovně-vzdělávacích cílů .....	89
5.4.3 Jak postupovat při stanovování cílů .....	91
5.5 Kritéria hodnocení .....	93
5.5.1 Sady kritérií.....	94
5.5.1.1 Holistické sady kritérií .....	94
5.5.1.2 Analytické sady kritérií .....	95
5.5.1.3 Sestavování sad kritérií .....	95

5.5.2 Mapy učebního pokroku (vývojové kontinuum) .....	97
5.6 Zpětná vazba.....	99
5.6.1 Cíle, funkce a typy zpětné vazby .....	100
5.6.1.1 Pozitivní a negativní zpětná vazba .....	102
5.6.1.2 Práce s chybou.....	103
5.6.2 Okamžitá zpětná vazba .....	106
5.6.2.1 Kladení otázek.....	108
5.6.3 Poskytování písemné zpětné vazby.....	111
5.6.3.1 Diagnostikování pomocí didaktických testů .....	112
5.6.3.2 Formativní využívání sumativních testů .....	113
5.6.4 Poskytování zpětné vazby v dlouhodobém horizontu.....	113
5.6.4.1 Žákovská portfolia.....	114
5.6.4.2 Individuální konzultace s žákem .....	117
5.6.4.3 Systematické pozorování žáků a analýza žakovských produktů.....	118
5.6.5 Kvalita zpětné vazby .....	120
5.6.6 Podmínky pro poskytování zpětné vazby .....	123
5.7 Vrstevnické hodnocení .....	126
5.8 Sebehodnocení .....	130
5.8.1 Jak postupovat při zavádění a rozvoji sebehodnocení? .....	132
5.8.2 Techniky formativního hodnocení se zaměřením na sebehodnocení .....	133
5.9 Závěrem k metodám formativního hodnocení.....	135
<b>6 Alternativní školy z pohledu formativního hodnocení .....</b>	<b>135</b>
6.1 Waldorfská pedagogika .....	137
6.2 Waldorfská pedagogika a hodnocení.....	139
<b>7 Specifika vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura .....</b>	<b>140</b>
<b>8 Na závěr teoretické části.....</b>	<b>142</b>
<b>Empirická část .....</b>	<b>143</b>
<b>9 Metodologie výzkumu .....</b>	<b>143</b>
9.1 Stanovení cílů výzkumu .....	143
9.2 Výzkumné otázky jako motor a ukazatel celého výzkumu .....	144
9.3 Vícepřípadová studie jako strategie k poznání formativního hodnocení v českých základních školách.....	144
9.4 Případy a jejich výběry .....	147



9.4.1 Příklad a jeho pojetí v této disertační práci .....	147
9.4.2 Výběr případů .....	148
9.5 Metody a procedury sběru dat .....	151
9.5.1 Zajištění vstupu do terénu .....	153
9.5.2 Pozorování .....	154
9.5.3 Rozhovory .....	155
9.5.3.1 Hloubkové semistrukturované rozhovory s vyučujícími a vedením školy .....	155
9.5.3.2 Rozhovory s žáky .....	156
9.5.4 Obsahová analýza dokumentů .....	158
9.5.5 Závěrem ke sběru dat .....	158
9.6 Analýza dat .....	158
9.6.1 Transkripce dat .....	159
9.6.2 Kódování a kategorizace dat .....	160
9.6.3 Způsob prezentace výsledků .....	161
9.7 Zajištění kvality výzkumu .....	162
9.7.1 Triangulace .....	163
9.7.2 Další techniky k zajištění kvality výzkumu .....	164
9.8 Etická dimenze výzkumu .....	165
9.8.1 Ochrana účastníků výzkumu – anonymita, informovaný souhlas, reciprocita .....	165
9.8.2 Reflexe vlastní subjektivity .....	166
<b>10 Výsledky .....</b>	<b>167</b>
10.1 Příběhy jednotlivých učitelů v kontextu školy .....	167
10.1.1 ZŠ Slovní a učitelka Žaneta .....	167
10.1.1.1 Kontext: ZŠ Slovní .....	167
10.1.1.2 Příčinné podmínky: Nastavení systému hodnocení ve škole .....	173
10.1.1.3 Intervenující podmínky: Malé zkušenosti učitelky Žanety .....	173
10.1.1.4 Formativní hodnocení učitelky Žanety na ZŠ Slovní a pohled žáků na něj..	174
10.1.1.5 Shrnutí: Formativní hodnocení učitelky Žanety na ZŠ Slovní .....	176
10.1.2 ZŠ Stupnicová a učitel Jiří .....	178
10.1.2.1 Kontext: ZŠ Stupnicová .....	178
10.1.2.2 Příčinné podmínky: Hodnocení klíčových kompetencí .....	180
10.1.2.3 Intervenující podmínky: Specifické profesní zkušenosti učitele .....	183

10.1.2.4 Formativní hodnocení učitele Jiřího na ZŠ Stupnicové a pohled žáků na něj	183
10.1.2.5 Shrnutí: Formativní hodnocení učitele Jiřího na ZŠ Stupnicové	188
10.1.3 ZŠ Písmenková a učitelka Jana	190
10.1.3.1 Kontext: ZŠ Písmenková	190
10.1.3.2 Příčinné podmínky: Kurzy programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení	193
10.1.3.3 Intervenující podmínky: Hodnocení je záležitostí celé školy – předchozího i současného vedení	193
10.1.3.4 Formativní hodnocení učitelky Jany na ZŠ Písmenkové a pohled žáků na něj	194
10.1.3.5 Shrnutí: Formativní hodnocení učitelky Jany na ZŠ Písmenkové	199
10.1.4 ZŠ Projektová a učitelka Kristýna	200
10.1.4.1 Kontext: ZŠ Projektová	200
10.1.4.2 Intervenující podmínky: Cesta od ironie k popisné zpětné vazbě	204
10.1.4.3 Příčinné podmínky: Zkušenosti z role asistenta pedagoga	205
10.1.4.4 Formativní hodnocení učitelky Kristýny na ZŠ Projektové	206
10.1.4.5 Formativní hodnocení učitelky Kristýny pohledem žáků	212
10.1.4.6 Implementace formativního hodnocení na ZŠ Projektové: příklad dobré praxe	215
10.1.4.7 Shrnutí: Formativní hodnocení učitelky Kristýny na ZŠ Projektové	218
10.1.5 ZŠ Výběrová a učitelka Irena	220
10.1.5.1 Kontext: ZŠ Výběrová	220
10.1.5.2 Intervenující podmínky: osobnost učitelky Ireny a populace nadaných žáků	221
10.1.5.3 Hodnocení učitelky Ireny na ZŠ Výběrové	222
10.1.5.4 Vybrané metody a nástroje formativního hodnocení pohledem učitelky Ireny a pohledem žáků	225
10.1.5.5 Shrnutí: Hodnocení učitelky Ireny na ZŠ Výběrové	228
10.1.6 SŠ Alternativní a učitelka Ladka	229
10.1.6.1 Kontext: SŠ Alternativní	229
10.1.6.2 Intervenující podmínky: Systém doprovázení	233
10.1.6.3 Formativní hodnocení učitelky Ladky na SŠ Alternativní a pohled žáků na něj	234

10.1.6.4 Shrnutí: Formativní hodnocení učitelky Lad'ky na SŠ Alternativní .....	239
10.1.7 V jakých směrech se můžou běžné školy inspirovat waldorfskou pedagogikou?	240
10.2 ..... Vybraná témata vztahující se k formativnímu hodnocení z pohledu výzkumu	
10.2.1 Znamky, známky a zase známky .....	243
10.2.2 Spravedlivost hodnocení .....	244
10.2.3 Na učiteli záleží!.....	247
10.2.4 Termín „formativní hodnocení“ pohledem učitelů .....	249
10.2.5 Vybrané metody formativního hodnocení .....	250
10.2.5.1 Výchovně-vzdělávací cíle .....	250
10.2.5.2 Kritéria hodnocení .....	250
10.2.5.3 Zpětná vazba .....	251
10.2.5.4 Sebehodnocení žáků .....	252
10.2.5.5 Vrstevnické hodnocení žáků .....	253
10.2.6 Žáci jako aktivní účastníci vyučovacího procesu a hodnocení .....	254
10.3 Na závěr empirické části.....	256
<b>11 Závěr .....</b>	<b>262</b>
<b>12 Seznam použitých informačních zdrojů.....</b>	<b>264</b>
<b>13 Seznam příloh .....</b>	<b>281</b>
Přílohy I: Teoretická část .....	282
Příloha I.1: Seznam použitých zkratk .....	282

## Úvod

---

*Když děti žijí s kritikou, učí se odsuzovat.  
Když děti žijí s nepřátelstvím, učí se bojovat.  
Když děti žijí s posměchem, učí se bázlivosti.  
Když děti žijí se zahanbením, učí se provinilosti.  
Když děti žijí s tolerancí, učí se trpělivosti.  
Když děti žijí s povzbuzením, učí se sebevědomí.  
Když děti žijí s bezpečím, učí se věřit.  
Když děti žijí s nestranností, učí se spravedlnosti.  
Když děti žijí s chválou, učí se oceňovat.  
Když děti žijí s uznáním, učí se sebeúctě.  
Když děti žijí s přízní a s přátelstvím, učí se nacházet ve světě lásky.*  
(Fisher, 2011, s. 136)

---

Na první pohled se může zdát, že vybraný citát s tématem formativní hodnocení nesouvisí. Ale opak je pravdou – někteří to zažili na vlastní kůži, jiní toho byli svědky u svých spolužáků – posměchem, zahanbování při zkoušení před celou třídou, pláčem nad nedostatečnou z diktátu. Ale pokud učitelé poskytují zpětnou vazbu s cílem dovést žáka k vytyčenému cíli, se snahou rozvíjet ho vzhledem ke svému maximu, povzbuzují ho, jsou tolerantní, žáci se potom cítí bezpečně, naučí se věřit si, oceňovat se, být trpěliví a vážit si druhých i sebe samého.

K tomu, aby se žáci cítili dobře, je potřeba vytvořit vhodné podmínky: psychický terén + způsob hodnocení + sociální kontext = míra pohody žáka (Slavík, 1999). Podívejme se pozorněji na jednu z těchto podmínek, a tou je způsob hodnocení.

Výrazně se proměňující společenský kontext, civilizační a kulturní faktory začaly klást nové požadavky na pojetí a kvalitu vzdělávání. Byla formulována nová očekávání směrem ke škole, jejím rolím a funkcím, cílům, obsahu i strategiím výuky a k práci klíčových aktérů školního vzdělávání. Mění se požadavky na školní vzdělávání bylo třeba reflektovat také v kontextu charakteristik současných žáků<sup>1</sup> – změny v postojích ke škole, v motivaci k učení, ve vnímání významu školního vzdělávání a jeho použitelnosti v životě (Rendl & Škaloudová, 2005 in Straková a kol., 2013).

---

<sup>1</sup> Pojem „žák“ používáme nejčastěji pro člověka navštěvujícího základní školu, ale také pro jakoukoliv osobu, která je v roli vyučovaného člověka, bez ohledu na věk (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013). Proto jsme se rozhodli pojem „žák“ používat i pro ty, kteří jsou vzděláváni i ve vyšším sekundárním vzdělávání, tj. od ISCED 1 po ISCED 3. Tuto terminologii používáme rovněž v předkladech z cizojazyčné literatury, až si uvědomuje rozdíly mezi termíny *pupil* a *student*, zejména v americké angličtině.

Tyto nové požadavky kladené na vzdělávání se promítly nejen do změny struktury vzdělávacích systémů většiny evropských zemí, ale také do změny role škol jako sociálních institucí, do cílů i obsahů vzdělávání. Ve většině evropských zemí docházelo ke změně kurikula koncem 20. století. Kurikulární reformy byly spojeny s redefinováním cílů, funkcí a obsahu vzdělávání vzhledem ke změně hodnot a potřebám současné společnosti. V této souvislosti se také u nás začala prosazovat nová kultura vyučování a učení, která kladla důraz na individualizaci učebních procesů, kognitivní aktivizaci žáků, zavádění autentických učebních úloh vyžadujících transfer naučeného do nových kontextů apod. (Knecht & Lokajíčková, 2013). Svou roli zde sehrála i psychologie, obecný příklon k humanizaci a pojetí výuky orientované na žáka. Do popředí se dostalo osobnostně rozvíjející pojetí školního vzdělávání (např. Rogers, 1998; Helus, 2004; Lukášová, 2012; Kratochvílová, 2012; Spilková, 2012) a sociokonstruktivistické přístupy k poznávání a učení (např. Štech, 1992).

Jedním z důležitých bodů změn bylo vytvoření systému evaluace škol a žáků a odpovídajících metod a forem hodnocení, tj. otázka po funkci hodnocení (Walterová, 2004). Začalo být preferováno komplexní, kvalitativní, formativní, zpětnovazební, individualizované a diagnostické hodnocení s pozitivním přístupem k chybě žáka<sup>2</sup> (Spilková, 2012). Objevovala se snaha používat širší škálu hodnotících nástrojů (jako jsou např. portfolia), integrovat hodnocení do vyučování a hodnocení žáků v autentických situacích (Bell & Cowie, 2001) a začalo se věřit, že hodnocení má fundamentální roli ve zlepšování procesu učení (Black & Wiliam, 2005) a v maximalizování žakově úspěchu v učení (Stiggins, 2002).

V českém prostředí se formativní hodnocení podařilo úspěšně implementovat do výuky v primárním stupni vzdělávání. I když se objevilo na téma školního hodnocení vícero zajímavých publikací (např. Slavík, 1999; Kolář & Šikulová, 2009; Košťálová, Miková & Stang, 2008; Košťálová & Straková, 2008; Kratochvílová, 2011), většina z nich, stejně jako monografií i článků vydaných dosud (v roce 2012, kdy jsem se hlásila do doktorského studijního programu), měla charakter teoretických přehledových monografií či metodologických příruček, které jen omezeně vycházely z empirického výzkumu. Nebyla vydána původní obsáhlejší publikace věnována explicitně formativnímu hodnocení, ani překlad zahraniční publikace. Toto zjištění bylo hlavním důvodem, proč jsem si zvolila jako téma disertační práce formativní hodnocení na sekundárním stupni vzdělávání.

**Cílem práce** bylo vymezit pojem formativní hodnocení a objasnit, jakými způsoby je implementováno do výuky na sekundárním stupni vzdělávání.

---

<sup>2</sup> Nehledá se chyba, ale to, do jaké míry si žák osvojil učivo (kam došel).

## Struktura disertační práce

V **teoretické části** je představen koncept formativního hodnocení v širším kontextu – je zasazen do rámce školního hodnocení, zohledněno je pojetí výuky, motivace žáků i odlišné potřeby jednotlivých žáků. Zvláštní pozornost je věnována teorii mastery learning, zóně proximálního vývoje a výuce pomocí lešení, které s konceptem formativního hodnocení úzce souvisejí. Samotné formativní hodnocení je nahlíženo z mnoha perspektiv – od geneze pojmu, jeho typologie, funkce či kritiku je část kapitoly zaměřena na implementaci formativního hodnocení do výuky – včetně překážek, které jsou na ně kladeny na úrovni třídy, školy i vzdělávací politiky. Rozsáhlou kapitolu tvoří metody formativního hodnocení – od cílů, kritérií, zpětné vazby až po sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. Poslední dvě kapitoly s ohledem na téma disertační práce charakterizují jednak alternativní školy, se zaměřením na jejich specifika v oblasti školního hodnocení, jednak charakteristiku vzdělávacího oboru Český jazyk a literatury.

**Empirická část** je uvedena použitou metodologií (design kvalitativního výzkumu), krátce se věnuje tématu zajištění kvality a etické dimenzi výzkumu. Výsledky jsou prezentovány tak, že první část popisuje jednotlivé školy (tzv. příběhy) a jejich způsoby implementace formativního hodnocení, ve druhé části jsou přestaveny vybrané výsledky získané tzv. cross-case analýzou.

Pro lepší orientaci v textu je k dispozici v Příloze I.1 **seznam použitých zkratek** a další **přílohy**, které se vztahují zejména k metodologii (Přílohy II) a poté k materiálům nashromážděným během výzkumu (Přílohy III) jsou součástí příloh na CD.

## Grafická úprava

Kapitola, případně podkapitola, bývá uvedena výrokem (psaným kurzívou) a krátkou anotací (v rámečku). Na konci kapitoly je, pokud to bylo nezbytné pro chápání problematiky v této práci, v rámečku tučným písmem uvedeno shrnutí stěžejních informací. Autentické výroky participantů výzkumu jsou uváděny kurzívou a pro zachování autentičnosti neprošly jazykovou korekturou.

## Teoretická část

Výzkumným problémem, kterým se tato práce zabývá, je *podoba formativního hodnocení na 2. stupni českých základních škol*. Vzhledem k tomu, že takto široce pojatý výzkumný problém je obtížně postižitelný, je zúžen na *možné podoby formativního hodnocení na českých školách v rámci předmětu Český jazyk a literatura zejména z pohledu žáků a učitelů*.

Cílem teoretické části je shrnout poznatky o formativním hodnocení a metodách, které formativní hodnocení využívá:

- objasnit pojmový aparát termínu „formativní hodnocení“;
- popsat současný stav teorie i výzkumu na téma formativní hodnocení;
- popsat metody, nástroje a techniky, které implementaci formativního hodnocení do výuky na 2. stupni základní školy podporují.

### 1 Školní hodnocení

Tato kapitola pojednává o problematice školního hodnocení v širším kontextu. Po úvodu, který se věnuje etymologii pojmu hodnocení, zasazeného do školního prostředí, a subjektivitě hodnocení, představuje jednotlivé typy školního hodnocení.

Jsou přestaveny nové přístupy ve způsobech hodnocení žáků, které jsou žádány v souvislosti s měnícími se požadavky na školní vzdělávání – individualizace učebních procesů, osobnostně rozvíjející pojetí školního vzdělávání a sociokonstruktivistické přístupy k poznávání a učení.

Druhá část kapitoly se věnuje dalším aspektům školního hodnocení, jako je způsob pojetí výuky, motivace žáků, odlišné potřeby žáků a s tím související potřeba vnitřní diferenciaci a individualizace. Představena je také teorie mastery learning, zóna proximálního vývoje i výuka pomocí lešení, které mají velmi úzký vztah k formativnímu hodnocení.

---

*Kvalita školního hodnocení spolurozhoduje o celkové kvalitě školní práce.*  
(Slavík, 1999, s. 15)

---

Pojem kvalita patří v pedagogických textech v současnosti k velmi frekventovaným, ale nejednoznačně vymezeným. Na hledání kvality v různých teoretických rámcích, výzkumných přístupech a aspektech vzdělávání se zaměřila také XX. konference České asociace pedagogického výzkumu s názvem Kvalita ve vzdělávání (Walterová, 2012). Kvalitu vzdělávacího procesu ovlivňuje mimo jiné také školní hodnocení. Pokud je efektivní, vede ke zvýšení učební aktivity žáků (Efektivní učení ve škole, 2005), na druhé straně většina učitelů podle výzkumů považuje hodnocení za jednu z nejobtížnějších složek své pedagogické činnosti (Slavík, 1999; Helus, 2015).

To má své opodstatnění. Hodnocení dle Slovníku spisovné češtiny znamená „hodnotit práci, dílo, události, lidi; a jako synonyma jsou uváděna slovesa *určovat, zjišťovat hodnotu*,

*oceňovat, cenit, posuzovat*<sup>3</sup>. Hodnotou je pro nás něco, co je cenné, významné a důležité. Pokud máme určovat, co je významné, důležité a cenné, vyžaduje to od nás vysokou míru zodpovědnosti. Podle Slavíka (1999) je hodnocení neoddělitelnou složkou hodnot, které objevuje, vyzdvihuje, potvrzuje, či naopak kritizuje nebo zpochybňuje; je také nedílnou součástí každé lidské činnosti, výchovně-vzdělávací činnost nevyjímaje. Školní hodnocení<sup>4</sup> (v angličtině používán pojem *assessment*) je potom přirozenou součástí sociální instituce (např. již Zehner, 1968) – školy, vztahuje se ke zvláštnímu procesu – výuce, a jejím činitelům – žákům a učitelům. Je přirozenou součástí vyučovacího procesu a procesu učení, jedná se o „všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují výuku nebo o ní vypovídají“ (Slavík, 1999, s. 23).

### **Charakteristika školního hodnocení**

Školní hodnocení může nabývat mnoho podob: od známky na vysvědčení, průběžného známkování, známku za aktivitu v hodině či uvedení procent z testu až po slovní komentáře k písemné práci, ústní povzbuzení při práci na úkolu, upozornění na chybu, úsměv nebo gesto značící pochvalu za dobře odvedenou práci.

Nejčastěji bývá vnímáno jako interpretační a komunikační proces závislý na hodnotících zprávách, jejichž účelem je zprostředkovat adresátovi zpětnou vazbu, která umožní nebo zlepší jeho rozhodování, a přispěje tak ke kvalitě učení (Průcha, 2009). Je zřejmé, že plní různé funkce a slouží celé řadě účelů i adresátů (poskytuje informaci žákovi, učiteli i rodičům).

Komunikaci jako klíčový aspekt školního hodnocení vyzdvihují také Košťálová, Míková a Stang (2008, s. 48): „Základním úkolem hodnocení ve škole je komunikace o tom, co dítě zná a umí.“ Školní hodnocení je také silným komunikačním pojítkem mezi školou a rodinou a má zásadní vliv na klima školy i třídy.

Definice školního hodnocení existuje celá řada. Vybrala jsem čtyři, které demonstrují posun v chápání tohoto pojmu. Definice Slavíka z roku 2009 (s. 587) pojímá školní hodnocení zejména jako komunikační proces s důrazem na jeho diagnostickou funkci: „interpretační a komunikační proces, který poskytuje diagnostické informace o porovnatelných kvalitách učebních výkonů a chování žáků s cílem zvyšovat kvalitu učení a efektivitu vyučování“. Kratochvílová (2011, s. 21) definuje hodnocení jako „činnost učitele, v níž učitel zjišťuje žákovy znalosti, dovednosti,

---

<sup>3</sup> Internetová jazyková příručka Ústavu pro jazyk český AV ČR. Dostupné z <http://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=hodnocen%C3%AD>.

<sup>4</sup> Autoři *Pedagogického slovníku* rozlišují pedagogickou evaluaci a hodnocení žáků. Evaluace má obecnější význam než význam hodnocení, zahrnuje hodnocení vzdělávacích procesů, hodnocení vzdělávacích projektů, hodnocení vzdělávacích výsledků, hodnocení učebnic a dalších výsledků edukační reality (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013). Slavík (1999) k tomu dodává, že evaluace je hodnocením zaměřeným na kvalitu celého vzdělávacího systému, hodnocení ve smyslu *assessment* je proces měření výkonů a získávání hodnotících informací **uvnitř výuky**. V českém jazyce je potom nejčastěji používán termín hodnocení žáků, hodnocení žáků ve vyučování či školní hodnocení. Pro účely této práce jsem se rozhodla používat pojem „školní hodnocení“.



postoje v určité etapě jeho vzdělání, aby je porovnal s žádoucím stavem (cíli) a formuloval takové hodnotící výroky a zaváděl taková opatření, která budou žáka stimulovat k dosažení tohoto stavu. Jeho cílem je posoudit výsledky výuky (vyučovací činnost učitele a učební činnosti žáka) ve vztahu k plánovanému cíli a rozvíjet tak osobnost žáka“. Ač v této definici autorka ponechává hodnocení v rukou učitele, klade důraz na pokrok v žákově učení.

Košťálová, Miková a Stang (2008, s. 19) vychází z Dweckovy definice z roku 1999 a vidí hodnocení jako „proces spolupráce mezi učitelem a žákem, jejímž hlavním cílem je hledat a nalézat cesty k lepšímu žákovu učení a porozumění zkoumaným jevům a problémům, a také nástrojem pro rozvíjení metakognitivních dovedností u žáků i posilování jejich důvěry ve vlastní schopnosti“. V roce 2012 představila Kratochvílová (s. 156) **model komplexního rozvíjejícího hodnocení**, který „vychází z partnerského vztahu mezi učitelem a žákem a spočívá v činnostech, kdy oba aktéři edukačního procesu identifikují znalosti, dovednosti, postoje v určité etapě vzdělávaného subjektu, aby je porovnali s žádoucím stavem (cíli) a společně formulovali takové hodnotící výroky a zaváděli taková opatření a osobní cíle, která budou žáka stimulovat k dosažení tohoto stavu. Jeho cílem je posoudit výsledky výuky k plánovanému cíli a rozvíjet tak osobnost žáka i pedagogické myšlení učitele v důsledku informací získaných prostřednictvím reflexe učitele a sebereflexe žáka.“ Toto pojetí hodnocení přisuzuje žákovi mnohem větší roli než definice původní a chápe ho jako partnera učitele, který společně s ním identifikuje, kde se nachází, a porovnává současný stav se stavem žádoucím. Kratochvílová (2012, s. 167) vystavěla svůj model komplexního rozvíjejícího hodnocení na čtyřech základních pilířích, které do značné míry naplňují formativní podobu hodnocení:

- „1. jasná komunikace cílů v rovině učitel – žák, žák – žák, jejich srozumitelná vernalizace v jazyce žáků a uvědomění si jejich obsahu, práce s osobními cíli;
2. volba vhodných vyučovacích a učebních strategií směrem ke stanoveným cílům;
3. posuzování výsledků podle stanovených kritérií, indikátorů;
4. užívání popisného a srozumitelného jazyka.“

Definice výše uvedené mají společný cíl školního hodnocení, kterým je zvyšovat kvalitu učení žáků. Liší se však v tom, jakou úlohu přiznávají hlavnímu aktérovi, tj. žákovi.

Proměny školního hodnocení se začaly objevovat v souvislosti s dramatickými změnami ve světě, které způsobily změny nároků na vědomosti, dovednosti, schopnosti a postoje, které jsou potřebné pro uplatnění na pracovním trhu i osobním životě. Prosadila se potřeba celoživotního učení. Od poloviny 20. století začal sílit pocit, že dosavadní vzdělávání nepřipravuje žáky na život v moderní společnosti a koncept klíčových kompetencí, který vznikl v souvislosti se vzděláváním zaměstnanců (Belz & Siegrist, 2001), začal postupně pronikat do školního vzdělávání (Straková, 2010). Pokud má být naším cílem vychovat jedince, kteří chápou svět, ve kterém žijí, a mají snahu

ho učinit lepším, jedná se o cíl dlouhodobý, v němž pouhé známkování a plošné testy nemohou obstát. A jak také hodnotit klíčové kompetence? Richard Hedge (in Pike & Selby, 1994) se ptá: „Je možné přibít hřebíkem rosol na strop?“ Pro školu 21. století bylo potřeba nastavit nový systém hodnocení, který by v potřebách této společnosti obstál. Začaly se objevovat nové otázky (např. Gippsová, 1994, s. 27): Jakou formu hodnocení potřebujeme, abychom náležitě reflektovali žákovo učení? A jakou formu hodnocení bychom měli používat, abychom si byli jisti příznivým dopadem na vyučování a učení? Výzvou bylo také hodnocení žáků kulturně či intelektuálně znevýhodněných.

**Školní hodnocení pojmám v této práci jako všechny hodnotící procesy (záměrné i bezděčné) – učitelů i žáků, které jsou součástí vyučování a učení, a jejichž hlavním cílem je zvyšovat efektivitu vyučování, zlepšovat průběh žákova učení a vést žáky k lepšímu porozumění jejich učebním činnostem (Black & Wiliam, 1998, upraveno).**

## 1.2 Objektivita, validita a spolehlivost školního hodnocení

---

*Řekni jim, co se naučí, nauč je, co jsi jim slíbil, a vyzkoušej je z toho, co jsi vyučoval.*  
(Pasch, 2005, s. 109)

---

Hodnocení spojeno s hodnotou, která se odvíjí od toho, kdo hodnotí. Školní hodnocení je postavené na vztahu mezi učitelem a žákem, na kvalitě pedagogické komunikace, je vyjádřením mezilidských vztahů. Proto je vždy vystaveno otázce objektivity. Ta je spojována s nestranností a nezájatostí. Účelem snahy po objektivitě je vyvarovat a chyb a omylů hodnocení, které by mohly žákům uškodit. Na neobjektivnost hodnocení si stěžoval třeba 1. června 1929 učitel Josef Čmerda: „Musíme přiznati, že školní klasifikace je dosud příliš libovolná, subjektivní. Buď přísná, nebo shovívavá, málo objektivní. Při stěhování žáků na jinou školu se málokdy úsudky učitelů obou škol o témž dítěti shodnou...“ (Bartošová a Fryč, 2011, s. 14). V 60. letech 20. století se zkoušení, hodnocení a klasifikaci začala vyčítat subjektivita zkoušejícího. Podnět k řešení dalo Ministerstvo školství, které začalo po vydání *Klasifikačního řádu* (1963) experimentálně ověřovat některé další formy hodnocení a klasifikace. Tým kolem prof. Velikaniče, který hledal širší souvislosti mezi vyučovacím procesem a zkoušením na straně jedné a různými formami hodnocení na druhé straně, dospěl k závěru, že pokud má být hodnocení a klasifikace objektivní, musí vystihovat kvalitativní a kvantitativní stránku žákova výkonu (Bartošová a Fryč, 2011).

Studie Američanů (Strach a Elliott, in Guskey & Bailey, 2001) prokázala vysokou míru subjektivity při hodnocení žákovských prací (první studie se týkala středních škol a hodnocení práce v anglickém jazyce). Při hodnocení stejné práce se počet získaných bodů lišil od 64 do 98. Subjektivitu způsobily rozdílné priority učitelů – zatímco někteří se zaměřili na gramatiku

a stylistiku, jiným šlo o komunikační záměr a celkové vyznění včetně originality. Tato studie byla odborníky kritizována za to, že je hodnocena tvořivá práce žáka, která je vždy z podstaty věci subjektivní. Autoři se proto rozhodli studii zopakovat v matematice na učivu geometrie. Zde se překvapivě ukázala ještě větší rozdílnost v hodnocení než u učitelů angličtiny. Počet bodů jednoho testu se pohyboval v rozmezí od 28 do 95. Zatímco některý učitel odečítal body na nesprávné odpovědi, další bral v potaz způsob uvažování, Jiný zdůrazňoval úhlednost vypracování. (Guskey, & Bailey, 2001) Kromě toho výslednou známku mnohdy ovlivňovaly i další faktory, jako je vynaložené úsilí<sup>5</sup>, přístup k danému předmětu či celkové chování. Tato směsice mnoha faktorů je potom velmi obtížně interpretovatelná a aplikovatelná, z něhož vyvěrají právě problémy s objektivitou, validitou a spolehlivostí.

Vynaložené úsilí vystupuje často s intelektem jako základní model popisu pozice žáka: „je hloupý, ale snaží se“, tj. dělá to navzdory nepříznivým výchozím podmínkám (slabému nadání). Za zjevně vynaložené úsilí je možné žáky odměnit lepší známkou, na druhé straně, pokud snaha není zřejmá, může mít zhoršená známka funkci trestu. Hrabal a Pavelková (2010) upozornili na to, že učitelé všech předmětů posuzují výkonnost ve shodě s tím, jak oceňují píli a nadání. Učitelé měli tendenci přisuzovat pilným žákům vyšší úroveň nadání, než odpovídalo realitě, a naopak žákům s nižšími schopnostmi přisuzovali menší píli.

Výzkum porovnávající vzdělávání v USA a Japonsku poukázal na skutečnost, že asijské učitelé jsou mnohem efektivnější a jejich žáci dosahují lepších výsledků. Hlavní příčinou byla skutečnost, že zatímco američtí učitelé (ale také rodiče) kladli důraz na vlohy a schopnosti, jejich asijské kolegové na snahu a vytrvalost (Petty, 2008; Fisher, 2011). Fisher (2011, s. 143) k tomu dodává slova badatele Ruttera: „dlouhodobé zisky ze vzdělávání nevyplynou z toho, čemu se děti konkrétně vyučují, nýbrž z toho, jak to působí na postoje dětí k učení, na jejich sebeúctu a na jejich přístup k úkolům“.

Hodnocení je tedy vždy subjektivní (provádějí ho subjekty, srov. Slavík, 1999), ale liší se v míře objektivizace. Objektivita sama spočívá v nezájatosti a nezávislosti hodnotitele – nejen učitele, ale také žáka (spolužáka). K zajištění objektivitě pomáhá řada metod či nástrojů (kritéria hodnocení, hodnocení jedné práce několika hodnotiteli apod.), které zároveň přispívají k zajištění reliability. Ta by nám měla zaručit, že hodnocení dochází za stejných podmínek ke stejným výsledkům.

---

<sup>5</sup> Vysvědčení vydávaná hlavními školami na konci 18. století obsahovala hodnocení píle, mravního chování a prospěch. Na počátku 19. století (29. září 1905) byl vydán *Definitivní řád školní a vyučovací pro školy obecné a měšťanské*, který obsahoval i nové klasifikační řady a předpisy. Pro měšťanské školy řád zavedl dnes již tradiční pětistupňové hodnocení pro hodnocení mravů, pilnosti a vnější úpravy písemných prací upravoval školní řád pro obecné i měšťanské školy, v případě pilnosti se jednalo o pět stupňů – 1. Vytrvalá; 2. Náležitá; 3. Dostatečná; 4. Nestálá; 5. Nepatrná (Bartošová & Fryč, 2011).

Na hodnocení jsou kladeny také požadavky validity. Validita znamená, že hodnocení zjišťuje jen to, co se od něj očekává. Pokud se například učitel rozhodne zadat žákům souhrnný test z českého jazyka a na jeho základě vybrat ty, kteří budou reprezentovat školu na olympiádě z českého jazyka, je to v pořádku. Pokud se ale učitel rozhodne stejný test použít na rozdělení žáků do specializací – hudební, nebo výtvarná – nebyl splněn požadavek validity. Dobře to vystihuje úvodní citát z knihy M. Pasche a kolegů: žáci by měli být hodnoceni za to, co bylo důsledně probráno, procvičeno, domluveno a souvisí s předmětem hodnocení.

Z výše uvedených informací vyplývá, že výsledky hodnocení prochází změnami, v nichž se odráží momentální stav posuzovaného žáka i z charakteru hodnocené činnosti. Učitel by tedy měl žákům sdělovat, co bude v jejich práci hodnotit a ctít tzv. pedagogicky hodnotné hodnocení, tj. takové, které žákovi pomáhá, které žák chápe jako učitelovu pomoc (Kolář & Šikulová, 2009).

### 1.3 Typy školního hodnocení a jejich funkce

Tato podkapitola nejprve představuje formy hodnocení (klasifikace, slovní hodnocení a kombinace obou způsobů). Poté jsou uvedeny základní a nejčastěji zmiňované typy hodnocení: externí versus interní; hodnocení normativní, kritériální a individuální; heteronomní versus autonomní; sumativní versus formativní. Přestože jsou pojmy představovány v protikladných dvojicích, je vyzdvihována jejich kombinace, protože každý z nich slouží jinému účelu a má ve školním prostředí své opodstatněné místo.

#### 1.3.1 Formy hodnocení

Formy hodnocení chápou v souladu se školským zákonem (561/2004 Sb., změna 472/2011 Sb.) jako způsob, jakým je vyjádřen hodnotící posudek. Tento zákon umožňuje hodnotit výsledky vzdělávání žáků klasifikačním stupněm, slovně nebo kombinací obou způsobů. Konkrétnější jsou v otázce hodnocení žáků prováděcí vyhlášky, které konkretizují pravidla pro hodnocení žáků. Ty jsou potom součástí školního řádu. O způsobu hodnocení dané školy tedy rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady.

##### 1.3.1.1 Hodnocení klasifikačním stupněm – známky

---

*Zatímco hodnocení je proces, hodnotící činnost, kterou člověk provádí, známka je „jen“ jejím formálním odrazem.*  
(Amonašvili, 1987)

---

Známky jsou číslice, které vyjadřují kvalitu žákova výkonu, v České republice na pětistupňové škále. Jedná se zároveň o jednoduchý prostředek komunikace mezi učitelem, žáky a rodiči, který všem přináší jednoduchou, rychlou, přehlednou a srozumitelnou informaci.

Ziegenspeck (2002) známky chápe jako specifický druh zpětné vazby, který žák buď podněcuje k zintenzivnění úsilí, nebo k udržení jeho současných výkonů.

Na druhém pólu leží jejich nevýhody. Jedna z hlavních je ta, že poskytují nedostatečnou zpětnou vazbu žákům (mají malou informační hodnotu) – žáci obdrží informaci ve formě číselné hodnoty, ale mnohdy nevědí, co za jejich neúspěchem stálo a jak by se měli zlepšit. (Čapek, 2006) Navíc známky motivují především výborné žáky, ale i tato motivace je pouze vnější a někdy se omezuje jen na honbu za známkou. Pro jiné žáky mohou být známky zdrojem stresu a strachu (Lipnevich & Smith, 2008). Amonašvili (1987) chápe známku jako příznak odcizeného hodnocení – žák totiž neuvažuje nad souvislostí známky se svými možnostmi a předpoklady pro aktivní jednání. On sám totiž známku neovládá – ovládá ji jen učitel, který jako jediný plně zná pravý smysl udělené známky.

Mezi další formy klasifikace lze počítat hodnocení pomocí symbolů (emotikony, plusy, razítka, černé puntíky apod.), bodové ohodnocení či hodnocení procenty. Tyto formy hodnocení sice mohou vzbudit u žáků zájem, ale posilují u nich opět pouze vnější motivaci. Butlerová (1988, in Hattie & Timperley, 2007) dokonce prokázala, že zpětná vazba doprovázená známkou či jiným oceněním typu hvězdičky nefunguje. Žákova pozornost je vedena vnější motivací, a slovní komentář, byť by byl sebelepší a posouval žáka v učení, je mimo žákův zájem.

Za negativní dopady známek či jiných forem hodnocení fungujících na podobném principu, mnohdy mohou sami učitelé, kteří se dopouští v hodnocení zásadních chyb: a) ohodnotí žákův výkon známkou v procesu učení; b) říkají žákům, že jejich práce je dobrá, nebo špatná, ale nepodávají žádný bližší komentář, který by žákům pomohl jejich práci vylepšit; c) dávají odměny či tresty; obecné pochvaly či obecnou kritiku (Brookhart, 2008).

Slavík (1999) se domnívá, že známky či výsledky v testech mohou být formativní – ale pouze v případě, pokud mají pro žáky informativní a korektivní charakter, a žáci se pomocí nich učí kontrolovat svou práci a přebírat za své učení zodpovědnost.

### **1.3.1.2 Slovní hodnocení**

Slovní hodnocení je nejčastěji chápáno jako konečné hodnocení vyjádřeno nikoli číslicí, ale verbálními výroky (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013). Slavík (1999, s. 129) ho chápe jako „kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy“. Právě kvalita ho odlišuje od klasifikace, protože je od něj vyžadována dostatečná informovanost.

Slovní hodnocení vyšlo z potřeb alternativních pedagogických směrů, které bývají spojovány nejčastěji se jmény, jako je R. Steiner (Waldorfská pedagogika), P. Petersen (Jenská škola), C. Freinet, M. Montessori či H. Parkhurstová (Dantonský plán). Pro všechny bývá

charakteristický pedocentrismus (dítě/žák je v centru zájmu a určujícím prvkem ve výchově), individualizace (prostor, v němž je umožněn individuální rozvoj každého dítěte) a s ní jde ruku v ruce personalizace (přizpůsobení vzdělávacích cílů a metod potřebám dítěte). Alternativní pedagogické směry vychází z teze, že každý člověk je jedinečný – je podporováno nadání žáka, díky kterému se individuálně rozvíjí schopnosti jeho porozumění, tvůrčího utváření a morální zodpovědnosti. Je zřejmé, že při uplatňování těchto zásad nemohla tradiční klasifikace obstát.

Slovní hodnocení se zdálo být přínosné i pro tradiční školy, které se vypořádávaly s nízkou informační hodnotou klasifikaci. V zahraničí i u nás se začaly objevovat experimenty, které zkoumaly vliv nahrazení klasifikace slovním hodnocením. Předpokládalo se, že tato změna povede k proměně koncepce vyučování. To se neprokázalo. Odstranění klasifikace vedlo mnohdy k tomu, že učitelé známky nahradili jinými systémy, které však měly stejný účinek jako klasifikace, např. symboly či bodový systém (Sýkora, 1983). To jen potvrdilo, že změna školního hodnocení není možná bez celého systému vyučování a učení.

Slovní hodnocení by vždy mělo respektovat zásadu, že se nehodnotí žákova osobnost, ale výsledek jeho práce. Prof. Piřha (1996, s. 10) ve svém příspěvku narazil na to, že „slovním hodnocením může dojít k traumatům daleko horším, protože známka je svou povahou málo expresivní, zatímco přesně volené slovo nese silný expresivní náboj a může být silnějším odsudkem než citově celkem neutrální, byť horší známka“.

Aby bylo slovní hodnocení účinné a pomohlo žákovi v učení, klade na učitele vysoké nároky. Co vše by mělo obsahovat, nalezneme ve vyhlášce č. 256/2012 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. § 15 stanovuje, že při použití slovního hodnocení se výsledky vzdělávání v jednotlivých předmětech hodnotí tak, aby byla zřejmá úroveň vzdělání žáka, které dosáhl zejména ve vztahu k očekávaným výstupům jednotlivých předmětů ŠVP, ke svým vzdělávacím a osobnostním předpokladům a věku. Slovní hodnocení chápu jako hodnocení komplexní, které postihuje nejen konkrétní popis výkonu, ale i proces vyučování a učení, dotýká se kognitivních procesů, sociálních vztahů, úrovně spolupráce a charakterových vlastností žáka, je zdůrazněn pokrok žáka vzhledem k jeho individuálním možnostem (uplatňování individuální vztahové normy). Mělo by být založeno na dlouhodobém sběru informací o žákovi (z dlouhodobého pozorování a důkladného poznání žáka se vytváří se obraz na základě žákovy práce, pozorování, vlastních poznámek). Pokud slovní hodnocení postihuje žákův stav a nabízí cesty, jak dosáhnout stanoveného cíle, či jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat, plní formativní účel hodnocení. Kromě slovního hodnocení je alternativou ke známkování také **žákovské portfolio**<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> O něm podrobněji v 5. kapitole.

Goacher s Reidovou (1983, in Kyriacou, 2008, s. 136) dokonce stanovili 15 hlavních oblastí, které by měly obsahovat písemné zprávy o žákovi adresované rodičům: docházka; domácí příprava; (sebe)důvěra; chování; návrhy na zlepšení; očekávaný budoucí výkon; pokroky dosažené žákem; postoj k předmětu; připomínky z výchovné a poradenské oblasti; schopnosti; úprava písemných prací; úsilí; výsledky zkoušek; zapojení do činnosti třídy; zralost.

Mezi negativy slovního hodnocení zaznívá nedostatečná motivace žáků a jeho subjektivnost (Kosíková, 2001). Otázkou je, zda chceme motivovat žáka jen známkami a jestli může být slovní hodnocení subjektivnější než známka. Na straně učitelů je potom problém s nedostatečnou vybaveností, jak toto slovní hodnocení vytvářet, a jeho časová náročnost, která může sklouznout až do schematismu, jak se toho obává např. Piřha (1996): učitel si při slovním hodnocení začne relativně rychle osvojovat určité výrazy, které často opakuje, a vytvoří si několik označení, kterými žáky charakterizuje. V takovém případě může být slovní hodnocení zatíženo frázemi a podobat se známkám, byť zahalené do jiného hávu. Na překážky naráží tato forma hodnocení také u rodičů, pro které není dostatečně srozumitelné.

Experimenty s nahrazením klasifikace slovním hodnocením se objevily také v Německu, kde se Konference ministrů školství spolkových zemí rozhodla nahradit známkování v 1. a 2. třídě slovním hodnocením. Implementace slovního hodnocení do praxe však narazila na několik problémů. Ukázalo se, že jen malá část slovního hodnocení měla skutečně formativní charakter – tedy nepopisovala pokroky žáka, jeho nedostatky a způsoby, jak nedostatky eliminovat. Další výzkumy ukázaly, že slovně hodnocení žáci nedosahovali lepších výsledků než žáci hodnocení známkou, což lze přičíst charakteru slovních komentářů (Starý, 2007). Podrobněji o slovním hodnocení v českém jazyce např. Červenka (1994); Schimunek (1994); Slavík (1999); Kolář a Šikulová (2009); Nováčková (2005); Andrášová (2006); Stará (2006); Košťálová, Míková a Stang (2008); Kratochvílová (2011); Kosíková (2011).

### **1.3.1.3 Kombinace známky a slovního hodnocení**

Jak jsme ukázali výše, známky mají celou řadu nevýhod. Představa, že by známka sama o sobě mohla mít formativní charakter, se nepotvrdila. Sadler (1989) zdůraznil, že hodnocení typu trojka, „dobré“ či sedm bodů z deseti je nedostačující a samo o sobě nemá formativní charakter, protože žákovi neposkytuje bližší informace o jeho výkonu či rady, co by měl žák udělat proto, aby se posunul dále. Na druhou stranu Sadler (1989) upozorňoval, že pokud žákovi poskytneme známku na základě kritérií, která jsou jasně specifikována, může si z ní odnést cenné informace i rady pro svou další práci.

Trendem se tak stala kombinace obou forem, tj. propojení klasifikace se slovním hodnocením, což dle Kratochvílové (2011) zvyšuje informační hodnotu zpětné vazby

zprostředkované hodnocení žákovi. Tyto tendence se začaly objevovat na našem území od 60. let. Tehdy bylo ověřováno několik možných variant vysvědčení, přičemž první tři varianty uvažovali o slovním hodnocení buď samostatně, či v kombinaci s klasifikační stupnicí tří, resp. pětistupňovou. Varianta d) počítala a varianta e), která zahrnovala hodnocení na desetistupňové škále doprovázené komplexním slovním hodnocením. V několikaletém výzkumu vyšlo najevo, že učitelé, žáci i rodiče nejpříznivěji přijímali variantu, která obsahovala pětistupňovou klasifikaci prospěchu doplněnou komplexním hodnocením žáka. Obsáhlý materiál zpracovaný Velikoničovým týmem včetně změn v pojetí vysvědčení již nevešla, vzhledem ke společenským poměrům, v platnost (Bartošová & Fryč, 2011). Znovu se ocitlo slovní hodnocení v centru pozornosti v 90. letech minulého století a diskuzí o výhodách i nevýhodách obou typů se účastnili odborníci i učitelé z praxe. Nadšení a inovativní učitelé se rozhodli zrovnoprávnit slovní hodnocení se známkami či známkování zcela zrušit. Nepříliš vysoká odborná připravenost učitelů a nepoučené, odmítavé postoje rodičů, vedly k tomu, že řada českých škol po prvotním nadšení od slovního hodnocení upustila a vrátila se zpátky k tradičnímu známkování (Ziegenspeck, 2002).

V posledních letech se situace začala opět proměňovat. Kratochvílová (2014) zkoumala, jaké hodnocení vyhovuje českým rodičům. Třetina dotazovaných dala přednost australskému typu (z provincie Victoria)<sup>7</sup>, které kombinuje klasifikaci se slovním hodnocením a navíc obsahuje další informace: viditelně a jasně vyjadřuje individuální pokrok žáka; poskytuje informace o tom, v čem je potřeba se zlepšit; nabízí kroky, jak tohoto zlepšení dosáhnout; obsahuje rady pro rodiče, jak žákovi pomoci doma; je přehledné; poskytuje dostatek informací o tom, jak se žákovi ve škole daří. Sedmina rodičů ocenila navíc ještě prostor pro sebehodnocení žáka. Druhým nejžádanějším vysvědčením potom bylo to, v němž se kombinovalo slovní hodnocení s klasifikací. Samotné slovní hodnocení patřilo k nejméně žádaným. Z těchto výsledků je zřejmé, že zájem rodičů o hodnocení se začíná proměňovat – ačkoliv o známky stále zájem mají, vyžadují stále častěji doplňující informace, které celkový obraz dokreslují.

Výzkum Pageové (1958, in Guskey & Bailey, 2001) na druhém stupni 74 základních škol se zabýval tím, jaký efekt má známka a slovní komentář na učení žáků. První skupina žáků obdržela pouze počet bodů a výslednou známku (označenou písmenem). Druhá skupina obdržela kromě uvedení počtu bodů a známky ještě jeden z těchto jednoduchých slovních komentářů: A – Vynikající, nepolevuj!; B – Dobrá práce. Pokračuj v tom, nevzdávej to.; C – Možná to zkusit udělat ještě lépe?; D – Pustíme se do toho.; E – Zaber, zkus to vytáhnout. Třetí skupina obdržela počet bodů, známku a individuální komentář, v němž byl kladen důraz na vysoké učitelovo očekávání směrem k žákům a na podporu jejich úsilí. Výsledky ukázaly, že žáci, kteří kromě počtu

---

<sup>7</sup> Toto hodnocení přeložené M. Tomanovou je v diplomové práci (2014).



bodů a známky obdrželi ještě slovní komentáře (skupina 2, viz výše A–E), vykazovali výrazně lepší výsledky než ti, kterým byl udělen jen počet bodů a výsledná známka. Pageová tak došla k závěru, že známka může mít prospěšný efekt pouze v případě, pokud je doplněna krátkým či individualizovaným slovním komentářem od učitele.

Butlerová (1988, in Lipnevich & Smith, 2008) dospěla k závěru, že skupina žáků, která obdržela slovní komentáře ušité jim na míru, vykazovala signifikantní zlepšení bodového hodnocení v dalších testech (okolo 30 %). U skupiny žáků, kteří obdrželi pouze známku stejně jako známku společně se slovním komentářem, nedošlo k žádné změně, či dokonce k bodovému poklesu v dalších testech. Butlerová si všimla také rozdílného dopadu na žáky podle jejich výkonnosti: úspěšní žáci vykazovali větší zájem i lepší výsledky ve všech případech zpětné vazby, zatímco u slabších žáků, kteří dostávali pouze známky, jejich zájem dramaticky klesl a postoj by se dal charakterizovat jako negativní. Ke stejným závěrům došel i Elawar a Corno (1985, in Lipnevich & Smith, 2008) v případě domácích úkolů. Žáci, kteří obdrželi k domácímu úkolu slovní komentář, dosahovali znatelně lepších výsledků než ti, kteří obdrželi pouze známku. U těchto žáků byla prokazatelná i inhibice jejich dalšího výkonu.

Naopak S. M. Brookhartová (Brookhart, 2008) či Black a kol. (2004) ve svém výzkumu potvrdili, že pokud žáci dostanou se slovním komentářem ještě známku, věnují prvořadou pozornost známce a slovní hodnocení mají tendenci přehlížet. To bylo ovlivněno zejména charakterem informace, kterou od učitelů obdrželi. Žáci totiž filtrovali, co čtou i co slyší, skrze své minulé zkušenosti – dobré či špatné.

### 1.3.2 Školní hodnocení v dichotomickém pojetí

#### 1.3.2.1 Hodnocení externí a hodnocení interní

Toto dělení rozlišujeme podle toho, kdo hodnocení provádí. Zatímco **externí hodnocení** je hodnocením vnějším – návštěva školního inspektora, vzájemné hospitování učitelů ve výuce apod. (jeho hlavní výhodou je větší míra objektivity), **interní hodnocení** je zasazeno do prostředí školní třídy – tedy nejen hodnocení prováděné učiteli, ale také samotnými žáky (Starý a Novotná, 2008). Ačkoliv si uvědomuji výhody i rizika obou typů hodnocení a možnosti jejich kombinace, pro účely této práce se omezím na hodnocení interní.

#### 1.3.2.2 Hodnocení dle vztahové normy – normativní, kritériální, individuální

*Jakmile srovnáme žáka A s žákem B, přičemž B je chytřejší, bystřejší a průbojnější, pak samo naše srovnání ničí A. Zkáza je v soutěžní nápodobě a přizpůsobování se vzorům, které*

*zavedl B. Pěstujeme tak rozpor, žárlivost, úzkost a dokonce i strach. A to všechno se stává prostředím, ve kterém žije A po zbytek svého života.*

(Jiddi Krishnamurti, in J. Musil, 1994, s. 47)

---

Ve snaze eliminovat subjektivitu hodnocení bylo zavedeno **hodnocení normativní**<sup>8</sup>, které vycházelo z Gaussovo rozdělení pravděpodobnosti, tj. pokud hodnotíme žáky na pětistupňové škále, 6 z nich dostane jedničku, 22 dvojku, 44 trojku, 22 čtyřku a 6 pětku. Hodnocení podle této normy, o kterém se někdy hovoří jako o hodnocení relativního výkonu (např. Helus, 2015) však vede k porovnávání žáků mezi sebou (Guskey & Bailey, 2001), protože je založené na poměrování výkonu žáka s výkonem ostatních, kteří plnili stejný úkol. Měřítkem je tedy sociální norma stanovená vzhledem k určité skupině nebo populaci žáků, stejným nástrojem je i známka, která plně vyhovuje prazákladní podstatě hodnocení – uspořádat objekty na hodnotové škále (Slavík, 1999).

Negativní ohlasy na normativní hodnocení se začaly objevovat zejména v 80. letech (Guskey & Bailey, 2001). Toto hodnocení totiž vede žáky k soutěživosti a málo vypovídalo o přirozenosti a kvalitě vyučování a učení (Dunn, Parry, & Morgan, 2002). Nebere totiž v potaz individuální rozdíly mezi žáky, jejich schopnostmi a předpoklady, a tento způsob může stresovat či demotivovat ty, kteří v porovnávání s ostatními těžko obstojí.

Spravedlivější a více předvídatelné se ukazuje **kriteriální hodnocení**<sup>9</sup>, o kterém se hovoří jako o hodnocení absolutního výkonu (Glaser, 1963, in Gipps, 1994) – výkon žáka posuzujeme z hlediska zvolených a předem známých kritérií. Toto hodnocení, které se začalo široce rozvíjet v USA, většinou v souvislosti s teorií mastery learning (viz kapitola 1.8), podporuje zejména poznávací funkci hodnocení a umožňuje průběžné zlepšování a usnadňuje sledování žákovy individuální cesty učením. Přesto Helus (2015) upozorňuje na nevýhodu ve vztahu k nadaným či nadprůměrným žákům, kteří se spokojí s tím, co už je postačující – a čeho dosahují bez nejmenších obtíží.

Individuální pokrok nejlépe umožňuje sledovat, a podle něj také žáky posuzovat, hodnocení dle tzv. **individuální vztahové normy**<sup>10</sup>. To, že žák je posuzován vzhledem k jeho

---

<sup>8</sup> Sociálně srovnávací norma; Norm referenced assessment („grading on the curve“)

<sup>9</sup> Criterion-referenced assessment

<sup>10</sup> Hodnocení dle individuální vztahové normy bývá v angličtině označováno také pojmem *ipsative assessment* (např. Gipps, 1994, s. vvi).

předešlému výkonu, se osvědčilo jednak u žáků s orientací na vyhnutí se neúspěchu<sup>11</sup>, stejně jako u žáků výkonově slabších, kteří mají adekvátní výkonovou orientaci.

Základní doporučení pro práci s individuální vztahovou normou sestavil Rheinberg (1980, in Hrabal & Pavelková, 2010, s. 160):

- „Při stanovování cílů a zadávání úkolů se řídíme úrovní žákovských vědomostí. Důraz klademe na přiměřenost národů z hlediska jeho předpokladů.
- Při hodnocení se opíráme především o srovnání s předešlými výkony žáka.
- Při úspěchu i případném neúspěchu jedince akcentujeme spíše pozitivní prožitky (afekty) uznání, pochvalu více než nesouhlas a vyvarujeme se situací, v nichž by se žák cítil zahanben.“
- Individuální vztahová norma bývá považována za longitudinální.

Tato víra ve vlastní pokrok umožňuje žákům stabilnější prožitek úspěchu a má pozitivní vliv na žakovo sebepojetí (Pavelková, 2002; Köller, 2005). Na druhou stranu Helus (2015) upozorňuje nad přílišnou individualizací učebního snažení, které je bez dodatečného propojení se sociálním okolím a pevně stanovenými požadavky. Protože každá jednostrannost otevírá rizika nežádoucích efektů, je nutné propojení všech výše uvedených typů vztahových norem a hodnotících postupů – každý má totiž svá rizika, ale také své opodstatnění a místo ve výchovně-vzdělávací činnosti. Každý typ vyhovuje také jinému typu žáků a se všemi se žák potká ve své dalším životě.

### 1.3.2.3 Heteronomní versus autonomní pojetí hodnocení

Na základě odlišných pojetí edukačních procesů Slavík (2003) vyvodil dvě rozdílná pojetí hodnocení ve výuce: autonomní a heteronomní. Naše představa hodnocení se často omezuje na hodnocení, které je v rukou učitelů. To oni rozhodují o správné odpovědi, o dobře či špatně zpracovaném úkolu, o chybě a její povaze. Takovéto hodnocení nazývá J. Slavík (1999, 2003) **hodnocením heteronomním**.

U mnohých učitelů je zřetelná obava již jen z představy, že by hodnocení mohlo být svěřeno do rukou žáků. Ale obavy nejsou na místě. Změny v kvalitách života žáka dosažené výukou jsou podle Heluse (2015) o to markantnější, čím více je žák vtažen do procesu posuzování svého

---

<sup>11</sup> Žáci s převažující potřebou vyhnutí se neúspěchu (pracují s úzkostí z možného neúspěchu; vyhýbají se výkonovým situacím; volí úkoly příliš těžké nebo příliš lehké; hlavním motivem je strach; mají tendenci uniknout z výkonové situace, kde hrozí neúspěch; úspěch připisují vnějším příčinám, např. náhodě; neúspěch vidí v těžko změnitelných vnitřních příčinách, např. schopnostech) převládá orientace na chybu a snaha vyhnout se těm činnostem, kde hrozí, že chyby dopustí. Těmto žákům můžeme pomoci dvěma způsoby – a) vhodným adresným dávkováním a postupným zvyšováním obtížnosti úloh; b) korektivními zážitky umožňujícími žákovi zážitek z úspěchu. Ty jsou spojovány především se zavedením, individuální vztahové normy. (Pavelková, 2002)

rozvoje a do jeho ovlivňování, tj. je-li žák vědomě aktivním spoluúčastníkem procesu výuky. Tím je naplňován také jeden z cílů současné školy, kterým je rozvoj klíčových kompetencí.

Pokud je cílem učitelů dovést žáky k tomu, aby byli sami schopni posoudit své výkony, hovoříme o tzv. **autonomním hodnocení** (Slavík, 1999; 2003). Jedná se o hodnocení svěřené do rukou žáků; o hodnocení, které žák používá a zvládá, rozumí mu, dokáže ho vysvětlovat a obhajovat. Tato dovednost vede žáka k metakognici<sup>12</sup>, tj. reflexi svých vlastních učebních procesů, podporuje žákovské sebepoznání, sebevědomí i rozvoj studijních schopností, pomáhá mu regulovat proces učení, uvědomit si vlastní pokrok, a posiluje odpovědnost za jeho výkon. Podobně jako Slavík (2003) vnímám autonomní hodnocení jako jeden z cílů žákova učení a zahrnuji do něj metodu sebehodnocení<sup>13</sup>, která bude představena podrobněji v 5. kapitole.

---

<sup>12</sup> Metakognice dle Wiliama (2011, s. 148) obsahuje **vědomí toho, co jedinec zná** (metakognitivní znalost), **co umí** (metakognitivní dovednosti) a **co ví o svých vlastních poznávacích schopnostech** (metakognitivní zkušenost). Butler a Winne (1995) dokládají výzkumy, že neefektivnější žáci jsou schopni seberegulace – řídí sami sebe. Další výzkumy citované Wiliamem (2011, s. 148) ukazují, že pokud se žáci zdokonalují v metakognici, zvyšují se jejich výkony, protože jim tato dovednost umožňuje zobecňovat to, co se naučili, a používat tyto své dovednosti v nových situacích, jsou-li k tomu motivováni.

<sup>13</sup> Někteří autoři v zahraničí do metod a aktivit spojených s autonomním hodnocením zařazují také smlouvy mezi učiteli a žáky o učení (learning contract), žákovská portfolia či vrstevnické hodnocení (např. Falchikov, 2001, s. 72–73).

	AUTONOMNÍ POJETÍ ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ	HETERONOMNÍ POJETÍ ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ
Střídání role aktéra (mluvčího) v elementární proceduře hodnocení	žák → učitel → žák	učitel → žák
Klíčový aktér hodnocení	žák	učitel
Vztah hodnocení k intencionálnímu učení žáka	cíl učení	prostředek učení
Funkce hodnocení	informovat o hodnotách průběhu a výsledků činnosti, která je předmětem učení	informovat o hodnotách průběhu a výsledků činnosti, která je předmětem učení
Vnější projev hodnocení	hodnotící zpráva (kritérium + ordinální údaj o míře hodnoty)	hodnotící zpráva (kritérium + ordinální údaj o míře hodnoty)
Cíl hodnocení ve výuce	optimální autoregulace žákova učení	optimální regulace žákova učení
Pojetí učiva	prostředek žákova poznávání a sebepoznávání (metakognice)	předmět žákova osvojení a prostředek poznávání (kognice)
Pojetí organizačních forem	komunikačním jádrem je žák jako organizátor svého učení za nutné pomoci učitele	komunikačním jádrem je učitel jako organizátor žákova učení a jeho pomocník
Typické metody	reflektivní, interpretativní	transmisivní
Pozice hodnocení v edukativním procesu	doprovází proces žákova učení jako jeho nutná vnitřní součást	završuje jednotlivé dílčí kroky nebo etapy žákova učení jako nutná vnější dopomoc, regulace nebo motivace
Pojetí učitelské role při hodnocení	průvodce, facilitátor, pomocník	buditel, vůdce, pomocník

**Tabulka 1** Porovnání některých důležitých stránek procesu výuky nebo jejího pojetí z hlediska autonomního a heteronomního pojetí hodnocení (Slavík, 2003, s. 13)

**Zatímco někteří autoři, např. Sadler (1989), chápou dovednost sebehodnocení, monitorování sebe sama a průběžné sledování svého pokroku za jeden z cílů formativního hodnocení, osobně chápu autonomní hodnocení (assessment as learning, viz dále) jako jeden z cílů žákova učení, který je v souladu s cíli současné školy – naučit vést žáky k přebírání zodpovědnosti za své učení, k dovednosti regulovat své učení a ke schopnosti posuzovat své výkony a pokroky v učení.**

#### 1.3.2.4 Sumativní versus formativní hodnocení

---

*Když kuchař ochutnává polévku, jedná se o formativní hodnocení, když host ochutnává polévku, jedná se o hodnocení sumativní.*  
(Robert Stake; in Roos, 2002)

---

Pohybujeme-li se v rovině známek z testu či na vysvědčení, jedná se o makro-rovinu hodnotících procesů a ocitáme se v oblasti sumativního hodnocení. Přejdeme-li do tvorby hodnotících zpráv, které dostávají žáci v běžné komunikaci při vyučovací hodině, ocitáme se v mikro-rovině hodnotících procesů (Šedřová a Švaříček, 2010) a v oblasti formativního hodnocení.

Dělení na sumativní a formativní vychází z:

- a) odlišného načasování;
- b) typu konečného adresáta;
- c) účelu, kterému daný typ hodnocení slouží;

Nejčastěji tyto dva typy hodnocení rozlišujeme na základě načasování. Účelem **sumativního hodnocení** je „získat **konečný** přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně roztřídit celý posuzovaný soubor (žáků, pracovních výsledků apod.)“ (Slavík 1999, s. 37). Vztahuje se k celkovému hodnocení výkonu žáků, má shrnout výkony žáků za určité období s cílem „jen“ změřit žákův výkon. Nemusí být vyjádřeno jen známkou či jejím ekvivalentem (např. vyhovuje – nevyhovuje; prospěl – neprospěl; chvalitebně – dostatečně), ale i širší slovní formou – např. *Kateřina patřila celý rok k nejlepším žákům ve třídě*. (Slavík, 1999). Sumativní hodnocení je tedy chápáno jako hodnocení finální, které informuje o tom, co dotyčný žák zvládl na konci určitého období (např. pololetí či ukončení stupně vzdělávání), formativní hodnocení bývá označováno za hodnocení průběžné. Stiggins (2002) se domnívá, že formativní hodnocení si zaslouží větší pozornost, protože žákův úspěch nemůže být postaven na jednom celkovém testu za pololetí. Naopak by mělo sestávat z každodenních informací o žakově výkonu, které jsou krucíální pro další rozhodování o výukovém postupu. Do tohoto každodenního hodnocení, které ovlivňuje proces učení, je podle něj potřeba investovat čas i energii.

V případě odlišnosti konečného adresáta je tomu následovně: sumativní hodnocení slouží zejména jako informace pro rodiče či pro přijímací řízení na střední či vysokou školu, formativní hodnocení je určeno primárně žákovi.

Wren a Cotton (2008) nesouhlasí s tím, že zásadní rozdíl mezi sumativním a formativním hodnocením v načasování, ale v účelu hodnocení a tím, jak jsou výsledky tohoto hodnocení využity, což je v souladu např. s Chappuisovými (2007-2008) či Slavíkem (1999).

Formativní hodnocení je tedy více objeováním toho, **co** žáci vědí, čemu rozumějí nebo můžou udělat, sumativní hodnocení je o tom, **zda** žáci vědí či rozumějí. Z toho potom pramení závěry, že je potřeba využívat více hodnocení formativního a méně sumativního (Hattie, 2003).

Ačkoliv používání stejného hodnocení pro různé účely bude vždy doprovázet určité pnutí, někteří autoři navrhuji upustit od dichotomie formativního a sumativního hodnocení (např. Wiliam a Black, 1996; Taras, 2005). Podle Tarasové (2005, s. 476) „byla mezi sumativním

a formativním hodnocením vytvořena umělá hranice. Tato hranice je sebezničující a kontraproduktivní“, oba typy jsou podle ní potřebné: formativní hodnocení doprovází hodnocení sumativní a pomáhá mu, navíc formativní hodnocení to sumativní ospravedlňuje a objasňuje. Wiliam a Black (1996) považují oba typy za krajní póly téhož. Stejně údaje mohou podle jejich názoru sloužit různým účelům – pod podmínkou, že jejich získání v rámci procesu hodnocení by mělo být odděleno od jejich interpretace. Od názoru, že jedno hodnocení může být použito pro různé účely – sumativní, či formativní – se již na základě získaných poznatků v zahraničí odborníci odklání a propagováno je nastavení jasné hranice mezi oběma pojmy a zejména jejich využitím.

Charakteristika	Sumativní hodnocení (summative assessment)	Formativní hodnocení (formative assessment)
<b>Cíl</b>	změřit výkon žáka na konci procesu shrnout dosažené výkony porovnávat výkony žáků mezi sebou	identifikovat vzdělávací potřeby žáků a přizpůsobit těmto zjištěním výuku vylepšit učební výsledky všech žáků
<b>Načasování</b>	konečné (na konci nějaké etapy, studijního období)	průběžné (poskytované v procesu učení)
<b>Účel</b>	<i>assessment of learning</i> (hodnocení učení; kontrola žákova učení)	<i>assessment for learning</i> (hodnocení pro učení; podpora žákova učení)
<b>Komu slouží</b>	učitel rodič žákovi škole, na kterou se žák hlásí vzdělávací politice	primárně žákovi
<b>Role učitele</b>	měřit úroveň naučeného a udělovat známky	poskytovat okamžitou, konkrétní zpětnou vazbu a podporovat žákovo učení
<b>Zapojení žáků</b>	Minimální	žádoucí
<b>Motivace žáků</b>	Vnější	vnitřní
<b>Efekt na učení</b>	slabý prchavý	silný pozitivní dlouhodobý

**Tabulka 2** Charakteristika sumativního a formativního hodnocení (zpracováno dle Slavík, 1999; Bell & Cowie, 2001; Starý, 2006; McMillan, 2007; Chappuis, 2009)

V této práci mezi sumativním a formativním hodnocením rozlišuji a zastávám názor, že oba typy hodnocení mají své místo ve výchovně-vzdělávacím procesu a ovlivňují ho. Každý však slouží jinému účelu.

### 1.3.2.5 Hodnocení učení, hodnocení pro učení a hodnocení jako učení

V 90. letech došlo k významným posunům v samotném chápání pojmu. Termín „**assessment for learning**“<sup>14</sup>, tedy hodnocení pro učení, byl poprvé použit v roce 1992. Tentýž rok ještě Mitchellem v publikaci s názvem „Testing for Learning“ a v roce 1995 Ruth Suttonovou v publikaci *Assessment for Learning* (Wiliam, 2010). Někdy tento pojem bývá překládán jako „hodnocení k podpoře žákova učení“. Gippsová a Stobart (1997) jako první tento termín poprvé použili v opozici k termínu „**assessment of learning**“ (hodnocení učení). Vytvořili tak další protiklad vedle sumativního a formativního hodnocení.

Broadfootová hodnocení pro učení v roce 2002 (in Wiliam, 2010, s. 24) definovala jako „proces hledání a interpretování důkazů, který slouží jak žákům, tak jejich učitelům, k učinění rozhodnutí o tom, kde se žáci ve svém učení, kam potřebují dojít a jak se tam dostat co nejlépe“ a podporovala ho jako náhradu za častěji používaný termín „formativní hodnocení“. Ten považovala za zavádějící, protože je otevřen různým interpretacím tím, že není schopen ve svém názvu vystihnout své využití, na rozdíl od „assessment for learning“, které podle Broadfootové (in Wiliam, 2010) či Klenowskiové (2009, in Torrance, 2012, s. 325) vystihuje svůj účel mnohem lépe.

Black a kol. (2004, s. 10) se ve svém textu *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom* pokusili oba termíny rozlišit: Hodnocením pro učení mají na mysli každé hodnocení, jehož prioritou je sloužit podpoře žákova učení. Hodnotící aktivity mohou pomoci učení tehdy, jestliže poskytují informace, které učitelé a jejich žáci používají jako zpětnou vazbu v jejich vlastním hodnocení a také podle nich modifikují vyučování a učení. Takové hodnocení přechází ve formativní hodnocení, kdy je důkaz použit k adaptování práce učitele v setkání s učebními potřebami žáků. Stiggins a Chappuis (2008) chápali hodnocení pro učení jako hodnocení, které informuje žáka (jazykem, kterému rozumí) a jeho předpokladem je pravidelné sebehodnocení, při němž žáci sledují svůj vlastní pokrok, naproti tomu formativní hodnocení poskytuje informace učiteli. Dle jejich názoru formativní hodnocení poskytuje výsledky, které odhalí, jaké učivo si žáci osvojili, či neosvojili (tedy informace využitelné především pro učitele, protože to on podle nich volí další cestu, kterou se budou žáci ve třídě ubírat).

Od roku 2005 byla zřetelná změna v pojetí hodnocení: zdůrazňovala se autenticita hodnocení a zvyšování odpovědnosti na straně žáků samotných. Ti začali být vnímáni jako klíčoví participanté vyučování, kteří sdílí v tomto procesu zodpovědnost, podílí se na tvorbě kritérií, sebehodnocení i vrstevnického hodnocení (Current Perspectives on Assessment, s. 3 či

---

<sup>14</sup> Tento pojem byl v Spojeném království popularizován a prosazován Broadfootovou a ve Spojených státech amerických Stiggensem.



Kiryakova, 2010, s. 12). Začalo se hovořit o nové kultuře hodnocení, v rámci níž bylo hodnocení chápáno jako nástroj učení (Current Perspectives on Assessment, s. 3)

Již koncept reformní skupiny pro hodnocení (Assessment Reform Group, 2002) v pojmu *assessment for learning* zahrnoval otázky sebehodnocení a sebereflexe, které pomáhají žákům rozvíjet schopnosti porozumět procesu učení. U hodnocení začala být zdůrazňována metakognice (Earl & Katz, 2006) a příprava na celoživotní učení. Bylo tedy potřeba vytvořit nové pojetí hodnocení, které by reflektovalo změny v pojetí vyučování a učení. Ujal se koncept „**assessment as learning**“ (hodnocení jako učení; podrobněji např. Earl, 2003; Current Perspective on Assessment, 2005; Earl & Katz, 2006). Ten zdůraznil aktivní roli žáka v procesu učení i hodnocení a jeho stěžejní roli v procesu učení a přípravě na celoživotní učení.

### Hodnocení učení (*Assessment of Learning*)

- učitel na základě důkazů o učení žáka hodnotí jeho výkon vzhledem ke vzdělávacím cílům či standardům
- referenční body: ostatní žáci - normativní hodnocení (žáci jsou porovnáváni mezi sebou)
- klíčový hodnotitel: učitel

### Hodnocení *pro* učení (*Assessment for Learning*)

- umožňuje učiteli použít informace o žákových znalostech, porozumění a dovednostech k plánování dalšího učení;
- učitel žákům poskytuje konstruktivní zpětnou vazbu k jejich učení a dává jim rady, jak se zlepšit.
- referenční body: externí standardy a očekávání
- klíčový hodnotitel: učitel

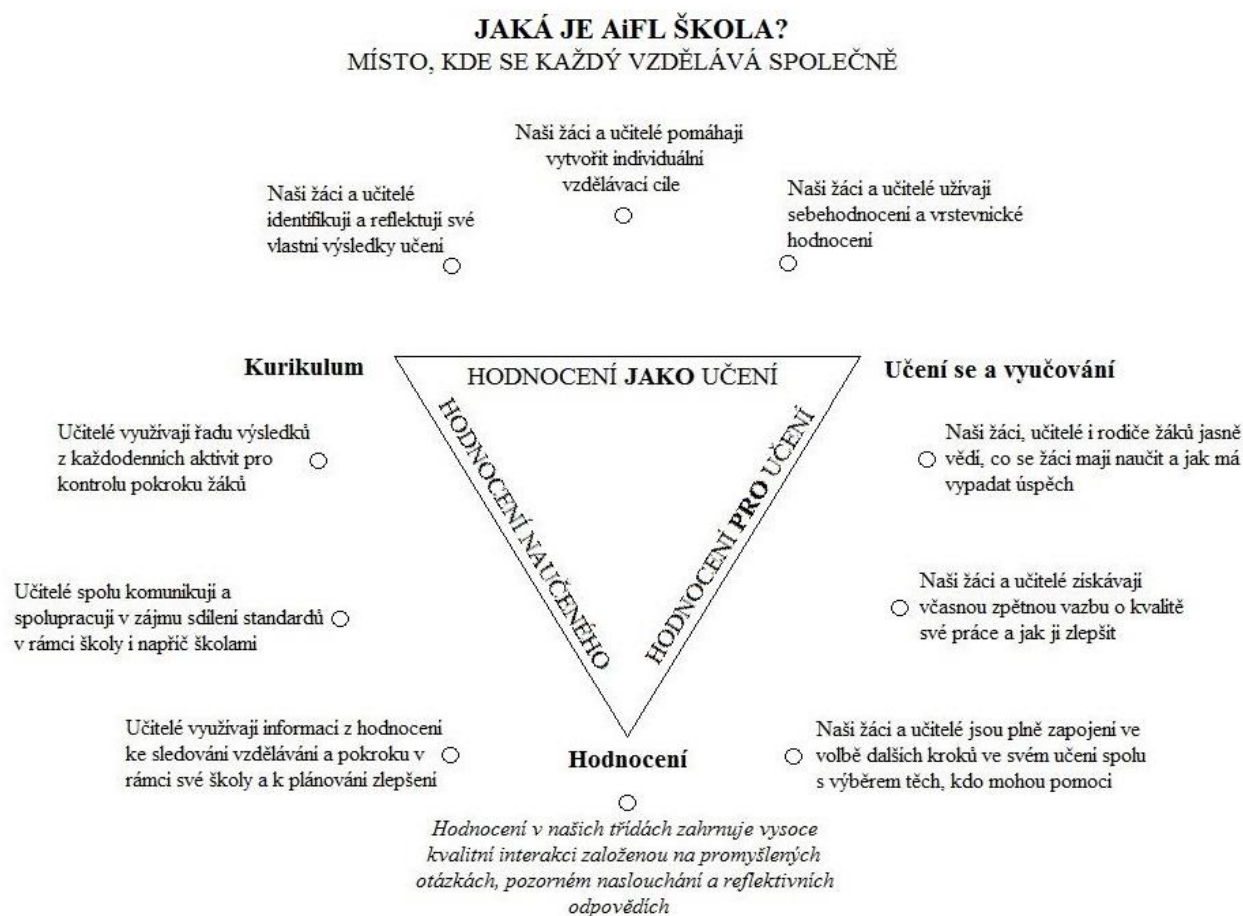
### Hodnocení *jako* učení (*Assessment as Learning*)

- zahrnuje do procesu hodnocení žáka - on sleduje svůj vlastní pokrok, on si klade otázky ke svému výkonu;
- děje se tak skrze jejich sebehodnocení a učitelovu zpětnou vazbu;
- žáci sami reflektují své učení vzhledem ke stanoveným cílům.
- referenční body: osobní cíle a externí standardy
- klíčový hodnotitel: žák

**Tabulka 3** Rysy hodnocení učení, hodnocení pro učení a hodnocení jako učení (inspirace dle Earl, 2003)

Clark (2010) na základě skotské zkušenosti popisuje, jak ve škole může fungovat propojení všech tří druhů hodnocení, v obrázku „assessment of learning“ (hodnocení naučeného),

„assessment for learning“ (hodnocení pro učení) a „assessment as learning“ (hodnocení jako učení).



**Obrázek 1** Hodnocení jako učení (Clark, 2010; přeloženo autorkou a Dominikem Raškou)

Hodnocení pro učení a hodnocení jako učení bývá považováno za hodnocení formativní (např. Current Perspectives on Assessment, s. 8) a spojováno s novou kulturou vyučování a učení. Těžiště se posouvá od učitele směrem k žákům. Žáci se stávají spoluaktéry, což vytváří specifické výukové partnerství učitelů a žáků, vyvěrající z osobnostně rozvíjející výuky, které má být jedním z klíčových znaků současné školy (Helus, 2015).

**V této práci dávám přednost pojmu „formativní hodnocení“ před termíny „assessment for learning“ nebo „assessment as learning“. Chápu ho jako hodnocení, které slouží učitelům i žákům, a jako hodnocení, které vtahuje žáky do procesu hodnocení skrze sebehodnocení a vrstevnické hodnocení.**

#### 1.4 Transmisivní versus konstruktivistické pojetí výuky

Slavík (1999) uvádí klasifikaci R. Meighana, podle něhož definuje tři základní koncepty vzdělání:

- transmisivní: klade důraz na předávání poznatků; dogmatické pojetí nezahrnuje zkušenosti žáka, ale učitele považuje za garanta pravdy; veškeré zdroje poznání pocházejí od učitele, na žákovi je, aby si tyto znalosti osvojil; učitel hodnotí míru osvojení žákem;

- interpretativní: vychází ze zkušeností žáků, navazuje na ně a dále rozvíjí; je zde důležitá součinnost učitele a žáků; učitel pomáhá žákovi interpretovat jeho dosavadní stav poznání tak, aby mohl kvalitativně posunout svoje myšlení, poznatky a dovednosti, aby mohl zobecňovat a argumentovat; hodnocení je proces i výsledek učební činnosti;
- autonomní: zdůrazňuje především vlastní cestu poznání žákem samotným; učitel iniciuje žáka k získávání vlastních zkušeností, k rozvíjení jeho sebereflexe a samostatnosti v učebním procesu; převažuje proces sebevzdělávání žáka, učitel je spíše v roli organizátora žákovy činnosti; důraz je kladen na sebehodnocení žáka.

Pro naše potřeby využijeme zjednodušené dichotomické pojetí výuky: transmisivní a konstruktivní. Základní znaky, typické pro dané pojetí, uvádí Kosíková (2008), s vědomím, že každé schéma nabízí pouze zjednodušený pohled:

Hlediska	Transmisivní pojetí výuky	Konstruktivní pojetí výuky
<b>1. hledisko gnozeologické, poznávací procesy žáka</b>	transmise, přenos poznatků z učitele na žáka, typickými metodami jsou metody výkladové, úkolem žáka je naslouchat, zapamatovat si, zopakovat naučené	žák má vlastní zkušenost a určitou úroveň poznání, společně s učitelem či za jeho pomoci se podílí na vlastní výstavbě poznání, aby mohl dosahovat co nejvyšší úrovně; učení žáka je založeno na principu aktivního, individuálního přístupu, otevřenosti a blízké zkušenosti
<b>2. hledisko interakční, vztah učitel, žák</b>	žák je veden učitelem, vztah založen na autoritě učitele, nepředpokládá se horizontální komunikace mezi žáky a skupinová práce	společné směřování k témuž cíli, úkolu, vztah založen na spolupráci, empatii, vzájemné úctě a respektu
<b>3. hledisko cílů</b>	zaměření na výkon žáka	zaměření na celého žáka, na rozumovou i citovou, prožitkovou stránku osobnosti
<b>4. hledisko funkcí</b>	důraz na informativní, motivační (z hlediska vnější motivace, žáci se nacházejí ve stejné pozici, všem jsou nabídnuty příležitosti k učení, žáci jsou motivováni pochvalou, pěknou známku), selektivní funkci	důraz na sociální (rozvíjení vzájemných vztahů), motivační (z hlediska rozvíjení potřeb), diferenciací (splnitelné úkoly pro všechny), diagnostickou a prognostickou funkci (hledání příčin problémů a způsoby jejich řešení)
<b>5. hledisko kritériální</b>	v souvislosti s hodnocením - převažuje normativní, srovnávací hodnocení, finální, sumativní hodnocení, zaměřené na jednorázové kontroly, závěrečné hodnocení	převažuje individuálně vztahová norma, hodnocení pokroku žáka ve vývoji

<b>6. hledisko času</b>	čtvrtletní, pololetní, obvykle vyjádřením průměru dosažených známek	průběžné, formativní hodnocení
<b>7. hledisko obsahu</b>	důraz na znalosti a dovednosti, hodnocení zaměřené na vyhledávání chyb - spíše na negativní hodnocení	důraz na schopnosti a vlastnosti afektivního typu, postoje, hodnoty, vlastní názory a zkušenosti, vlastní prožitky, chyba chápána jako přirozená součást procesu učení, důraz na pozitivní hodnocení, kvalitní hodnocení přechází v sebehodnocení žáka
<b>8. hledisko metod</b>	klasické didaktické metody výkladové a jim odpovídající ústní zkoušení, prověřování látky písemnou zkouškou, didaktickými testy, krátkými desetiminutovkami apod.	interpretativní, reflektivní, konstruktivní metody, hodnotící diagnostické metody - převládá pozorovací a posuzovací metoda, rozhovor se žáky, dokumentace všech činností žáka, analýza a interpretace výsledků
<b>9. hledisko formy</b>	kvantitativní hodnocení, klasifikace (známka, procenta, body)	převažuje kvalitativní, slovní vyjádření
<b>10. hledisko historického vývoje</b>	vývoj normovaného hodnocení od 16. století na jezuitských školách, v 18. století vydán 1. školský řád, kdy byla klasifikace kodifikována, další vývoj klasifikaci upevňuje, vyučovací řád 1905 - ustálení normovaného hodnocení	přelom 19., 20. století - reformační snahy přinesly jiný pohled na výuku a hodnocení žáka, hledání nových cest k aktivnímu žákovi s převažujícím slovním hodnocením, zdůrazněn formativní charakter výuky a hodnocení, u nás 20., 30. léta propagace školy bez známek, od 90. let 20. století návrat k neklasifikované výuce na některých školách

**Tabulka 4** Porovnání transmisivního a konstruktivistického pojetí výuky dle Kosíkové (2008)

V tradiční škole založené na transmisi poznatků, memorování a reprodukci faktů bylo hodnocení zaměřeno zejména na hledání chyb a porovnávání žáků mezi sebou; realizovalo se zpravidla na konci určité etapy osvojení učiva a v určitém období školního roku, kdy se sumarizovaly výsledky žáka.

Kurikulární reforma nastartovaná na konci minulého století vycházela z nového paradigmatu vzdělávání, usilovala o humanizaci školy a vzdělávání, které pojímá učení jako aktivní proces a upřednostňuje učení s porozuměním. Začalo být upřednostňováno konstruktivistické pojetí výuky, které staví na zkušenosti žáka, na záměrném a postupném konstruování poznatků z předložených informací a navozených individuálních zkušeností, na utváření dovedností a postojů s hledáním smyslu učení se, ne pro počet jedniček, ale pro sebe

sama, a pro uplatnění získaných kompetencí v praxi (např. Gipps, 1994). Žák se stal subjektem vzdělávacího procesu a partnerem učitele nejen ve výuce, ale také při hodnocení (Current Perspectives on Assessment, 2005). Cílem se stalo usilování o dosažení maxima v rozvoji každého žáka vzhledem k jeho individuálním možnostem (Bílá kniha, 2001; Spilková, 2012). Toto úsilí o novou školu je podle Kovařice (1998) především úsilím o nového učitele, který musí změnit svůj dosavadní způsob vyučování a přehodnotit své postoje k učení.

Pozitivní efekt konstruktivistických metod na učení žáků dokazuje např. Škoda a Doulík (2002), konstruktivistické teorie učení v souvislosti s formativním hodnocením potom zmiňuje celá řada zahraničních autorů: např. Sadler, 1989; Torrance, 1993; Black, 1998a; Black a kol., 2003; Shepardová, 2005; Stiggins a kol., 2007; Clark, 2012; Shepardová a kol. (2012).

Mnozí autoři se domnívají, že školní hodnocení nelze oddělit od školy jako celku, protože je svou podstatou vázáno na pojetí vyučování a na obsah vzdělávání. Platí, že školní hodnocení je takové, jaká je škola, a naopak – jaká je škola, takové je hodnocení v ní (Slavík, 1999, s. 26; Looney, 2011). Tento názor tedy znamená, že implementace prvků formativního hodnocení není možná ve školách, které neopustily transmisivní způsob výuky (např. Black & Wiliam, 2005; Wren & Cotton, 2008). Nelze jednoduše nahradit známky slovním hodnocením a myslet si, že práce žáků v hodinách se zlepší. Současně se změnami v hodnocení musí přijít změny v práci učitele i žáků, proměny vzájemných vztahů i typů úloh (tj. komplexní změny). To dokládají také slova Spilkové (1994, s. 25) či Nováčkové (2006, s. 1): „Nelze zásadně změnit způsob hodnocení (např. odstranit známky) bez vazeb na změnu celkového pojetí vyučování – změny v přístupu k dítěti vzájemné komunikaci, atmosféře při vyučování apod.).

Podobně Kratochvílová (2012) dodává, že se změnou školy se mění i způsob hodnocení, nicméně ani to nemusí zaručit úspěch: ačkoliv se změnila celková koncepce vzdělávání akcentující žáka jako aktivní subjekt a partnera učitele ve vzdělávání, proměnila se i koncepce obecných cílů, výstupů jednotlivých předmětů i požadavků na strategie výuky, většinou se nezměnilo hodnocení žáků. Příčiny této skutečnosti vidí Kratochvílová (2012) v následujících oblastech: nedostatek času na zapojení žáků do procesu hodnocení vinou předimenzovanosti vzdělávacího obsahu, nepostačující způsobilost učitele, celkové pojetí výuky učitele a vyučovacího stylu, nedůvěra v žákovu schopnost zapojovat se do seberefektivních procesů.

Amonašvili (1987) ve své teorii rozvíjejícího vyučování naopak poukázal na přímou vazbu mezi změnou formy hodnocení a následnou kvalitativní proměnou vyučovacího procesu.

## 1.5 Hodnocení z pohledu humanistické perspektivy (učení zaměřeného na člověka)

---

*Nacházíme-li ve třídě postoje upřímnosti, úcty k člověku, porozumění osobnímu světu žáka, dějí se vzrušující věci. Odměnou nejsou pouze takové věci jako známky a zlepšení znalostí, ale také nesnadno zachytitelné charakteristiky, jako je větší sebedůvěra, vyšší míra tvořivosti a více sympatií k ostatním. V takové třídě zkrátka dochází k pozitivnímu jednotnému učení celou osobností.*

(Rogers, 1998, s. 230)

---

Za zakladatele humanistické psychologie je považován Carl G. Rogers, který své učení postavil do kontrastu s behavioristickou psychologií a psychoanalýzou, a vymanil se z deterministického paradigmatu těchto koncepcí. Ve svém učení zdůraznil opomíjené znaky člověka, jako je úsilí svobodně, nezávisle a zodpovědně se rozhodovat; autorsky ztvárňovat svou životní cestu; vyjasňovat a realizovat svůj autentický, bytostný svéráz. Ač je tento přístup zaměřený na člověka (*person-centered approach*) psychologickým směrem, jeho myšlenky jsou využitelné také v pedagogice.

Pro pedagogiku založenou na humanistické perspektivě je charakteristický princip akceptace jedince/osobnosti v jeho rozvojové tendenci – akceptovaný jedinec je přijímaný takový jaký je – to mu pomáhá rozvíjet se v plnosti svých předpokladů, potencialit. Žákovi je přiknut spolupodíl na výuce – svými zdroji, které zná, svým zájmem, otázkami i osobními zkušenostmi; žák se učí celou svou osobností a celá jeho osobnost se tímto učením rozvíjí (Helus, 2010). Žák je ten, kdo vytváří své vlastní studijní plány, zkoumá své vlastní zájmy, rozhoduje o směřování svého učení a nese za následky své volby také zodpovědnost. Rovněž hodnocení (rozsahu a významnosti učení) je svěřeno do rukou samotných žáků, ale pozitivně je hodnocena zpětná vazba od spolužáků i učitele, která dotýcného žáka obohacuje.

Učitel je pojímán jako facilitátor – ten, kdo přijímá individualitu druhého jako samostatného člověka, projevuje druhému úctu a věří, že má hodnotu sám o sobě. Dalším předpokladem učení je empatické porozumění ze strany učitele, tj. schopnost porozumět intuitivně reakcím každého žáka, citlivě vnímat, jak je přijímán proces výchovy a vzdělávání v jeho očích (Rogers, 1998). Učitel je ve vztahu k žákům opravdový; oceňuje je, aniž by je hodnotil. Vztah mezi učitelem, žáky a spolužáky musí být budován postupně a založen na důvěře, upřímnosti a otevřenosti.

David Aspy (in Rogers, 1998) se svými kolegy věnovali v sedmdesátých letech otázce, zda humanistické, na člověka zaměřené charakteristiky, mají ve školní třídě měřitelné důsledky. Na reprezentativním vzorku učitelů a žáků základních i středních škol (3700 vyučovacích hodin 550

učitelů) dospěli k zajímavým zjištěním. Uvedu jen ta, která se nějakým způsobem vztahují k formativnímu hodnocení:

1. Žáci učitelů s vysokou úrovní facilitativních předpokladů vykazovali největší úspěchy v učení (nejen ve školních předmětech, ale také ve využívání vyšších kognitivních procesů). Tato korelace byla opakovaně potvrzena, stejně jako fakt, že žáci učitelů s nízkou úrovní facilitace mohou být v učení zpomalováni.

2. Učitelé, kteří vykazovali vysokou míru facilitativních postojů, měli pozitivnější sebepojetí, více žáky chválili, adekvátně reagovali na jejich pocity, byli vnímavější k jejich myšlenkám a mnohem méně učili frontální formou výuky.

Na humanistickou psychologii navázala tzv. pozitivní psychologie (např. Helus, 2012; podrobněji Křivohlavý, 2010) a následně spirituální pedagogika, pro kterou se stalo vůdčím tématem osobní přesah (transcendování). I když byl optimismus humanistické psychologie vystaven námitkám a kritikám (zejména za nekritický optimismus, přílišnou subjektivnost, podněcování individualismu, či že nelze lidskou bytost idealizovat), sloužil jako jeden ze směrů, který přispěl ke změně představ o vzdělávání, protože proměnil chápání žáka – tomu bylo svěřeno učení i jeho hodnocení, ale také převzetí zodpovědnosti za sebe samého.

S humanistickým pojetím smysluplného a sebeaktualizujícího učení C. R. Rogerse se setkává konstruktivistické pojetí výuky a hodnocení. Jeho účelem není trestat ani porovnávat s ostatními, nýbrž provést žáka na cestě k cíli; poskytnout mu zpětnou vazbu a motivovat ho; podílet se na pozitivních změnách žákovy osobnosti a procesech učení (Kalhous a Obst, 2009).

Kosíková (2011) navázáním na Rogerse dokonce vyslovuje myšlenku, zda by hodnocení nemělo mít charakter „společného setkávání“ a být výrazným atributem v rozvíjení vzájemných vztahů, které by zpětně v pozitivním významu ovlivňovalo proces učení, hodnocení i formování osobnosti. Podle ní se hodnocení v duchu zásad humanistické výchovy projevuje následujícími charakteristikami: učitel vtahuje žáky do procesu hodnocení; učitel analyzuje žákův výkon, projev; v hodnocení převažuje princip pozitivního hodnocení, pochvaly, povzbuzování žáků; učitelův způsob hodnocení probíhá v přátelské atmosféře; hodnocení má pro žáky vysokou motivační hodnotu.

## 1.6 Motivace žáků

---

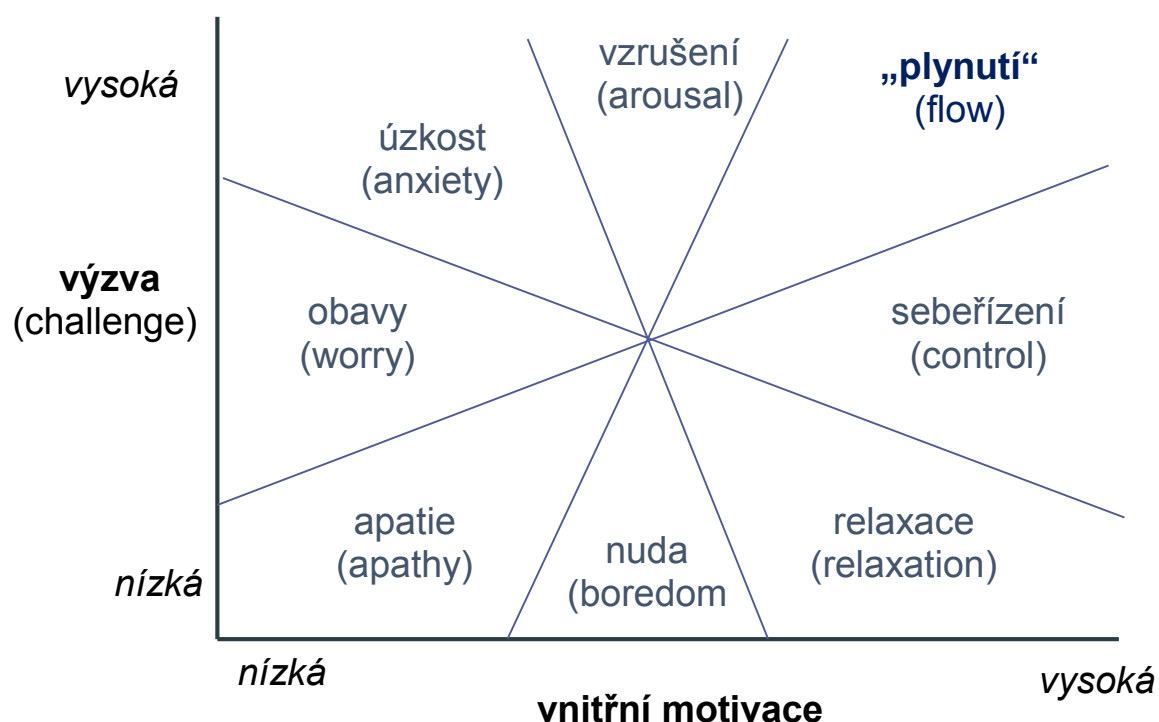
*Úspěch rodí úspěch. (...) Je v lidské přirozenosti, že nás baví věci, které se nám daří – a že nás nebaví věci, které se nám nedaří.*

(Petty, 2008, s. 43–44)

---

Hodnocení ovlivňuje autoregulaci žákova učení a motivaci k němu, působí na sociální vztahy, sebepojetí i aspirace žáků atd. Motivaci žáků chápou jako „souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti. Hybnými momenty rozumíme to, co člověka podněcuje, pobízí, aby něco dělal, reagoval, nebo naopak, co ho tlumí, co mu zabraňuje něco konat, reagovat. Motivace dodává činnosti, našemu prožívání a chování jednak energii, jednak směr“ (Čáp & Mareš, 2007, s. 92). Víme, že lidská motivace je velmi složitá a individuálně odlišná (jak píše Čáp & Mareš, 2007) – lidé mohou vykonávat stejnou činnost z jiných motivů (nejbližší důvody toho, proč se žáci chtějí učit, vyjmenovává např. Petty, 2008, s. 40–47).

Motivací českých žáků v učení se zabývala Pavelková (2002, 2007). Ta říká, že v průběhu 20 let nedošlo k posunu v postojích žáků k jednotlivým předmětům (výjimku tvoří cizí jazyk a občanský výchova – zde došlo k pozitivnímu posunu), ale změnily se postoje žáků ke škole a školní práci (diferencují se od razantních odsudků po velmi pozitivní akceptaci). Její výzkum potvrdil, že se ve škole nudí jak žáci nadprůměrní (vše jim je jasné a učitel opakuje se slabšími žáky; tito žáci jsou rychlí, brzy hotoví a nevytížení), tak žáci průměrní a slabší (učivu nerozumí, považují ho za těžké). Otázkou je, na kolik se toho v českých školách změnilo, když výsledky mezinárodního výzkumu PISA 2012 poukázaly na zhoršení vztahu našich patnáctiletých žáků ke škole (Palečková, Tomášek, 2013). Více než polovina dotázaných českých žáků vnímá školu jako místo, kde se často nudí. Třetina všech patnáctiletých dokonce uvedla, že by do školy nejraději nechodila vůbec (OECD, 2013).



**Obrázek 2** Motivovanost žáků při vyučování dle M. Csikszentmihalyiho, in Van Vliet (2012)



Obr. 2 ukazuje, co prožívá žák při zadání různě náročných úkolů. Dle amerického psychologa maďarského původu M. Csikszentmihalyiho může žák prožívat obavy či pocity úzkosti, pokud je zadání úkolu příliš náročné a vnitřní motivace nízká. Pokud je žák dostatečně vysoce motivován pro úkol, který je vysoce náročný, dostavuje se u něj tzv. pocit „flow” – plynutí. Jedná se o stav, kdy jsou žáci plně soustředěni a zcela ponořeni do toho, co dělají; učení je těší, utíká jako voda, je jim příjemně, vede se jim, efektivně se učí (Hanková, 2008).

Pohledem na tyto informace si uvědomíme, že žáci mají větší motivaci dosahovat cílů, které jsou pro ně dostatečnou výzvou; žáci, i výkonově slabší, si postupně začínou důvěřovat a věřit ve své schopnosti (Black & Wiliam, 1998b; Floréz & Sammons, 2013; Wiliam, 2011). To však znamená, že ve třídě je potřeba vnitřně diferencovat, protože cíle, potřeby a znalosti jednotlivých žáků jsou velmi různorodé.

Rheinberg a Krug (1999, in Köller, 2005) potvrdili, že hodnocení na základě individuální vztahové normy má velký vliv na učení, vnitřní motivaci žáků, jejich sebeúctu a sebepojetí<sup>15</sup>. Méně úspěšným žákům nepomůže pouze doučování toho, co nepochopili nebo čemu neporozuměli, ale důležitá je rovněž změna obrazu o sobě samém. V opačném případě může být u žáků navozeno tzv. sebeznehodnocujícího sebepojetí, které se stává činitelem snížené výkonnosti, které může vést při dlouhodobém působení až k syndromu naučené bezmocnosti. (Helus, 2004)

Podstatu **syndromu neúspěšného žáka (tzv. Matoušův efekt)** tvoří „prožitkově-postojový psychický komplex vyplývající z předchozích zkušeností jedince s neúspěchem a upevněný v jeho osobnosti jako trvalá vlastnost, nepříznivě ovlivňující jeho jednání a výkony v budoucnosti vždy, když se rozhoduje o úspěchu či neúspěchu“ (Helus, 2004, s. 137). Tento syndrom (popisuje např. i Black a Wiliam, 1998b jako cyklus opakovaných selhání) způsobuje

---

<sup>15</sup> Školní sebepojetí vzniká kombinací informací o výsledcích vlastní školní práce a současným porovnáváním s průměrnými výsledky všech žáků, kteří navštěvují stejnou školu. Znamená to tedy, že školní sebepojetí žáků je do značné míry závislé na spolužácích. Tento předpoklad tvoří podstatu negativního efektu jevu, který byl popsán H. W. Marshem „efekt velké ryby v malém rybníce“ (BFLPE, tj. big fish little pond efekt). Podobné efekty lze pozorovat také na úrovni třídy. Zatímco nadaným žákům vyhovují heterogenní třídy, resp. škola, v níž jsou žáci různé úrovně, žákům s deficitem, handicapem a žákům slabším vyhovuje taková forma vzdělávání, aby u nich nedocházelo k opakovanému srovnávání (Mertin & Krejčová, 2012).

V české literatuře rozlišuje Helus (2015) mezi autoregulací (sebeřízením), autonomií a autokoncept (sebepojetím). Sebepojetí a od něj odvozující se sebeřízení se dle Heluse skládá ze čtyř komponent – sebepoznání (poznatky o svých vlastnostech, schopnostech, předpokladech dosáhnout v určité situaci lepšího či horšího výkonu), sebecit (týká se pocitů, které má jedinec ze sebe sama, a citů, které k sobě samotnému chová), sebehodnocení (týká se názorů a soudů o sobě samém na pozadí určitého ideálu, na základě porovnání s druhými osobami, anebo vzhledem k určité normě) a seberealizace (hodnotící konstatování mezi reálným a ideálním já může vyústit v rozhodnutí přiblížit se ideálu: jedinec pak vynakládá úsilí, aby se změnil, zlepšil. Z úspěchů, které potom dosahuje, se rodí jeho sebeúcta a sebejistota. Tento typ úsilí je významným zdroje sebeřízení (autoregulace osobnosti k jejímu rozvoji a bývá i významnou vnitřní podmínkou učení).

sociální okolí dítěte – rodina či škola – tím, že zdůrazňuje především jeho neúspěchy, selhání a chyby. Důsledkem toho je, že žák nevěří ve své schopnosti, je přesvědčen, že na úkoly nestačí; nevynakládá úsilí, protože to nemá smysl, orientuje se na jiné životní oblasti, kde můžou svou žákovskou neúspěšnost kompenzovat (např. život v partě); zaujímá vůči škole a učitelům kritické či nepřátelské postoje. Oproti tomu sebezahodnocující sebezpojetí je založeno na důvěře ve schopnosti žáka úkoly zvládat a dosahovat toho nejlepšího, co je v jeho silách, má aktivizační účinek na žákovu učení a přispívá k lepším výkonům (Helus, 2004; příklad sestupné komunikační spirály – Příloha I.2).

Meyer (1982, 1992, in Köller, 2005) provedl několik experimentů, v nichž došel k závěru, že chvála i výtky a obviňování mohou mít protichůdný efekt na žákovu sebezpojetí, než se myslelo. Efekt chvály záleží na tom, jak si ji žák interpretuje. Jestliže pochvala je zaměřena na schopnosti, žákovu vnímání sama sebe může vzrůst. Jestliže je pochvala zaměřena na úsilí, může to mít negativní vliv na žákovu vnímání sebe sama. Pokud to shrneme – pochvala i výtky mohou mít paradoxní efekt, tj. pochvala negativní efekt a výtka pozitivní. Tato zjištění by neměla mít vliv na poskytování zpětné vazby jako takové, ale upozorňuje nás na to, že je důležité, jakým způsobem zpětnou vazbu poskytujeme.

**Formativní hodnocení je spojováno s vnitřní motivací (Shepardová, 2008/2009; 2012): žáci, kteří jsou vnitřně motivováni, vztahují úspěch k vlastnímu úsilí, pracují s výchovně-vzdělávacími cíli, více se zapojují do výuky, využívají sebereflexi a vykazují hlubší porozumění danému předmětu, zatímco se sumativním hodnocením se pojí vnější motivace – dosáhnout co nejlepší známky, získat další razítko, samolepku či nejvyšší počet bodů. Žáci mají větší motivaci dosahovat cílů, které jsou pro ně dosažitelné, což znamená nutnost vnitřní diferenciaci a individualizace výchovně-vzdělávacího procesu.**

### 1.7 Odlišné potřeby žáků dle typologie MBTI

Psychologické pojetí Vágnerové (2005) respektuje vývojové zvláštnosti dětí, ale příliš zobecňuje. Nebere v úvahu jednotlivé typy žáků. Dnes je nejčastěji skloňovanou typologií osobnosti dětí typologie MBTI, která vychází z práce C. G. Junga. Autorkami typologie jsou Briggs Myersová a Katharine Cook Briggsová, které se snažily přiblížit Jungovy poznatky praktickému využití. Pro tento účel byl vyvinut nástroj pro diagnostiku typů – *Myers-Briggs Type Indicator* (odtud zkratka MBTI), tj. dotazník, na jehož základě lze zjistit, k jakému osobnostnímu typu jedinec patří. Znalost této typologie umožňuje pochopit sama sebe, pomáhá rozumět ostatním, uvědomit si hodnotu vzájemných rozdílů i oceňovat druhého<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> V publikaci Šárky Mikové a Jiřiny Stang (2010) s názvem *Typologie osobnosti u dětí* jsou k dispozici podrobnější informace. Všechny aspekty této typologie autorky dokreslují rozmanitými kazuistikami dětí ze své praxe, které umožňují daný typ pochopit v širším kontextu. Zaměření publikace je zejména na oblast výchovy a vzdělávání. Zahraniční výzkumy (např. Kise, 2006 in Miková & Stang, 2010) ukazují, že pokud dospělý člověk porozumí nuancím v osobnosti dítěte, může s ním navázat kvalitní vztah založený na vzájemné úctě a spolupráci.

Autorky odlišují čtyři základní typy podle typu temperamentu, které budu ve zkratce prezentovat právě z pohledu hodnocení, které preferují (čerpala jsem z monografie Mikové a Stang, 2010): Apolónové, Prométheové, Epimétheové a Dionýsové<sup>17</sup>.

**Apollónové (malí idealisté)** preferují spolupráci a nemají rádi soutěžení, preferují kooperativní metody práce, rádi se dívají na vše komplexně a z různých úhlů pohledu. Chtějí se zlepšovat v souboji sami se sebou a dělit se o radost ze svých pokroků. Nejhůře ze všech typů snášejí testy a zkoušky, které mají jedinou správnou odpověď – vyvolávají v nich strach, i když dané učivo dobře ovládají. Dávají přednost psaní úvah či esejů na různá témata, to proto, že zde mohou propojit intuici s faktickými znalostmi do širšího obrazu. Rádi mají také dlouhodobější projekty, kde mohou uplatnit svou originalitu a tvořivost. Tito žáci potřebují a očekávají od druhých zpětnou vazbu, potřebují být chápáni. Nejvíce jim vyhovuje, pokud jim učitel napíše kromě známky také osobní a povzbudivý slovní komentář, je to pro ně velmi motivační. Korektivní zpětná vazba jim musí být podána velmi citlivě, jelikož žáci patřící k tomuto typu jsou nejvíce zraňováni negativní kritikou – tu berou osobně a vztahují ji na celou svou osobnost, což může ovlivnit pozitivní vztah s učitelem či spolužákem.

**Prométheové (malí nacionálové)** se potřebují dozvídat něco nového, hledají souvislosti, kladou otázky směřující k podstatě věcí. Nespokojí se s povrchními odpověďmi. Vyhovuje jim učivo opřeno o fakta a logická zdůvodnění. Nemají rádi příliš mnoho podrobných pokynů, neprojevují píli v typicky školských úkolech, jako je například úprava sešitu či plnění domácích úkolů, raději pátrají po nových informacích. Znamená to, že těmto žákům nebudou příliš vyhovovat ani příliš podrobná kritéria hodnocení či vedení portfolií. I takové žáky jsem z rozhovorů identifikovala (viz ZŠ Projektová) Tito žáci rádi slyší, když oceňujeme jejich schopnosti či kvalitu výkonů, nápady a tvůrčí přínosy, chtějí, abychom si vyslechli jejich myšlenkové konstrukce. Korektivní zpětnou vazbu jsou ochotni přijmout od člověka, kterého si

---

Vzhledem k tomu, že se pohybujeme v oblasti vzdělávání a prostředí školy, nepoužívám zde termín „děti“, jako autorky publikace, nýbrž „žáci“.

<sup>17</sup> Zatímco **extravertní žáci** vykřiknou odpověď ještě předtím, než byla dopovězena celá otázka, **introvertní žáci** se ke slovu často ani nedostanou, protože potřebují delší čas na přemýšlení. Právě vzhledem k tomu je velmi důležité vyčkat na odpověď několik vteřin (viz wait time, Rowe, 1986). **Extravertní žáci** preferují ústní zkoušky, v nichž můžou vše náležitě rozebrat a komentovat, ve třídě působí jako bystřejší a aktivnější, protože se rády hlásí, mluví, komentují, sdělují, co se jim v hlavě rodí. Vyžadují zpětnou vazbu, vyhovuje jim myšlení nahlas. Naopak **introvertní žáci** při projevu před druhými trpí trémou a obavami, nemají rádi ústní zkoušení, preferují písemný projev. Než něco řeknou, potřebují čas na promyšlení. Právě proto se doporučuje nechat žákům čas a pracovat nejprve každý samostatně, potom ve dvojicích (introverti uvítají, pokud mají možnost porovnat svůj pokrok či výkon s někým, komu důvěřují) a až poté sdílet před celou třídou. Umožní to i introvertům si věci dostatečně promyslet. Dále autorky rozlišují čtyři tzv. psychické funkce či psychické procesy (příjem informací): S (smysly) nebo N (intuice) a rozhodování: prostřednictvím T (myšlení) či F (cítění), orientaci psychických procesů či jejich zaměření, tj. orientaci naší energie: E (extroverze) či I (introverze) a orientaci k vnějšimu světu: J (usuzování) a P (vnímání). O těchto typech podrobněji rovněž Miková a Stang (2010).

váží (obdivují ho, je pro ně odborníkem, oceňují jeho inteligenci). Pro tyto žáky je nesmírně důležitá objektivita hodnocení – všem by mělo být měřeno stejným metrem.

**Epimétheové (malí strážci)** vždy potřebují vědět, co, jak a kdy se bude dít, a nejlépe s dostatečným předstihem. Neustále se ptají, co přesně se od nich chce; požadavky musí být konkretizovány do detailů. Těmto žákům vyhovují podrobné sady kritérií, které ovšem musí mít k dispozici v dostatečném předstihu před vlastním úkolem. Lépe se totiž učí, když před sebou mají jasný plán a cíl, znamená to, že chtějí vědět, co se bude dělat, musí přesně rozumět záměrům učitele (ocení výukové cíle). Neradi experimentují, preferují úkoly, při nichž mohou použít osvědčené postupy. Orientují se na výkon, rádi slyší, že je jejich práce precizní a přesně odpovídá zadání a byla dokončena včas. Ocení pochvalu za výsledek práce.

**Dionýsové (malí hráči)** potřebují při učení zejména oporu názorného materiálu, potřebují vědět, jak se teorie odráží v praxi, získané informace si rádi znázorňují kresbou. Pokud těmto žákům poskytujeme zpětnou vazbu, neměli bychom chválit výsledek jejich práce, ale zejména odhodlání, s jakým se do práce pustili, jak byli vytrvalí, jak aktivně překonávali překážky. Při neúspěchu potřebují podporu a povzbuzení zdůrazňující, že jejich selhání bylo jen náhodné a že ho mohou napravit.

Helus (2004) rozlišuje žáky dle poznávacích stylů – zatímco žák s reflektivním poznávacím stylem dlouho a těžko rozvažuje svou odpověď, i když je velmi inteligentní a připravený, váhá, zda je to tak, jak si myslí, zda není ještě jiná možnost apod. Řešení mu často trvá příliš času. Naopak žák s impulzivním poznávacím stylem odpoví mnohdy dříve, než učitel otázku položí. Tito žáci své odpovědi příliš nepromýšlí.

## 1.8 Vnitřní diferenciaci a individualizaci ve výchovně-vzdělávacím procesu

---

*Učitel musí udělat pro každého žáka ve třídě všechno, co je v jeho silách.*  
(J. Holt, 1994)

---

Myšlenka vnitřní diferenciaci se týká vzdělávání žáků ve třídě – jejím smyslem je vytváření takových situací, které umožní každému žákovi nalézt optimální možnosti pro jeho učení. Úzce souvisí s poznáním, že žáci se neučí stejně ani tehdy, jsou-li zaměstnáváni stejnou látkou za stejného postupu učitele, protože zde působí řada dalších faktorů – kognitivní, emocionální a sociologické (Skalková, 2007).

Dle Kasíkové a Valenty (1994) se dospělo k individualizaci skrze „totální diferenciaci“. Samostatně učící se žák se stal podle autorů (s. 8) „jakousi absolutní formou diferenciaci zejména vnitřní“. Toto pojetí diferenciaci se v podstatě překrývá s pojmem individualizaci, principem,

který je spojen zejména s reformními školami ve 20. a 30. letech minulého století. V české literatuře bývá individualizace chápána jako jedna z forem výuky (Kasíková, 2011). Rovněž Pedagogický slovník (2013) chápe individualizaci výuky jako způsob diferenciaci výuky, při níž zůstávají zachovány heterogenní třídy žáků a je prováděna diferenciace vnitřní, obsahová i metodická, která respektuje individuální zvláštnosti žáků (individuální styl, tempo práce apod.).

Pojetí individualizace v této práci vychází z myšlenek Skalkové (2007, s. 229), podle níž spočívá princip individualizace v tom, že „práce je přizpůsobena každému žákovi na základě poznání jeho možností. (...) Jejím smyslem je vytváření takových situací, které každému žákovi umožní nalézt optimální možnosti pro vlastní učení a vzdělávání. Od každého žáka se žádá zvláštní námaha, již je schopen a jež je mu přiměřená“. Cílem této individualizace a vnitřní diferenciaci je maximální růst a individuální úspěch všech žáků ve třídě.

Kasíková (2011, s. 230) popisuje dva základní principy, od nichž jsou odvozeny diferenciační a individualizační strategie:

a) **Princip zvládnutého učení** – každý z žáků má šanci dosáhnout stanoveného výukového cíle specifickou cestou. Pokud je cíl výuky podstatný, měli by na něj dosáhnout všichni žáci, jen by jim měly být nabídnuty variabilní postupy k jeho dosažení.

b) **Princip kontinuálního pokroku v učení** – vychází z předpokladu, že každý žák by se měl pohybovat stále k dalším učebním požadavkům, aby dosáhl všeho, čeho je schopen v určitém čase dosáhnout. Žádný žák by neměl tržet čas opakováním, rychlejší a motivovanější žáci by neměli na slabší čekat, ale měli by jim být poskytnuty náročnější a rozšiřující úlohy. Jedná se o princip „učební výzvy“.

Z těchto strategií potom vychází několik typů technik:

a) výběr učiva – žáci mají možnost vybírat si celé oblasti či určitou část z učiva; je to možné např. skrze úlohy v příhrádkách (Kiseová, 2007, in Miková & Stang, 2010);

b) doplňující (obohacující) vyučování – všem je poskytováno základní učivo, pro určitou skupinu žáků je připraveno učivo rozšiřující, pro druhou skupinu (která nezvládla zatím základní požadavky) učivo doplňující;

c) žák ve sledu učebních jednotek – učivo je rozděleno do kroků a žák má k dispozici návod. Postupuje v učení individuálně, dle svých možností a vlastní volby si vybírá úlohy a jejich pořadí, vše přizpůsobuje svému tempu a možnostem;

d) individualizační „matching“ – v tomto případě dochází k propojování vyučovacího stylu s učebním stylem žáka – znamená to, že učitel přizpůsobuje své vyučovací strategie žákovi. Jedná se o náročný typ individualizace, který ale přináší efekty ve výsledcích učení i pozitivně žáky motivuje k dalšímu učení.

Pro výuky v českém jazyce mohou být dobře využitelné **základny** (různá místa ve třídě, kde žáci pracují současně na různých úkolech – různí žáci zde pracují s různými úkoly, základny mají jedno společné zaměření; žáci v nich rotují, a tím kompletují širší zadání), **centra** (jsou zaměřená na různé oblasti kurikula, není potřeba, aby se u center vystřídal všichni žáci), **individuální pracovní program** (na pracovním listě je uveden soubor úkolů, které musí žák dokončit v určitém čase, zhruba ve dvou až třech týdnech – žák si stanovuje pořadí úkolů apod.; učitel má možnost se věnovat individuálně vybraným žákům) a **učební kontrakty** (ty představují vyjednané smlouvy mezi učitelem a žákem a týkají se toho, co má žák zvládnout, v jakém čase, případně v jakých podmínkách; součástí smlouvy bývají kritéria pro dokončení a kvalitu práce. Smlouva obsahuje vždy podpisy obou stran – učitele i žáka)<sup>18</sup>.

Kasíková s Valentou (1994) vidí jako významný klad v případě výraznější diferenciaci a individualizace v tom, že žák nepropadá – učí se zkrátka tak dlouho, až dosáhne minima: ví, z jaké látky bude prověřován, a v mnoha případech si může i sám určit čas prověřování učiva dle svých možností.

Z výše uvedeného je patrné, že vnitřní diferenciaci výuky i individualizace kladou velké nároky na učitele (zejména na jejich způsob myšlení, schopnost organizace práce, nápaditost, pozorovací talent – při pozorování žáka si učitel všímá různých projevů žákovy osobnosti – jak řeší problémy, zda dokáže získané dovednosti aplikovat v praxi apod.) i na samotné žáky. Největší obtíže jsou zvláště v počátcích uvádění takových systémů do praxe (Kasíková a Valenta, 1994). Autoři také varují před přehnanou individualizací, která by nebyla kompenzována či doprovázena činnostmi zaměřenými sociálně. K realizaci individualizovaného vyučování přispěla psychodidaktická teorie mastery learning koncipovaná americkým profesorem B. S. Bloomem, o níž pojednává následující kapitola.

## 1.9 Teorie mastery learning<sup>19</sup>

---

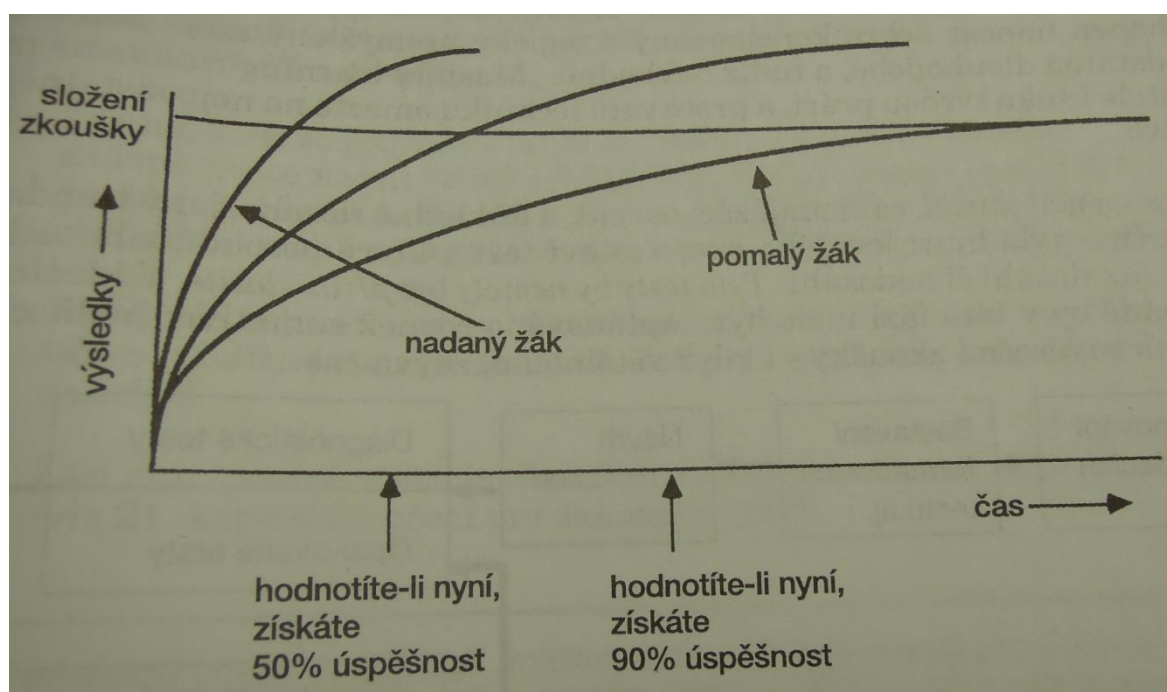
*Princip pochopení učiva všemi žáky je principem skutečně zásadním a měl by být rozhodujícím v jakémkoliv způsobu výuky či v jakémkoliv výchovně vzdělávacím procesu.*  
(Červenka, 1993, s. 52)

---

<sup>18</sup> Konkrétní výukové techniky a nástroje, které podporují diferenciaci, blíže popisuje Tomlinsonová (1999, in Kasíková, 2011, s. 235-236). Metodám kooperativního učení se detailně věnuje Kasíková (1997, 2011).

<sup>19</sup> Tento termín nepřekládám z několika důvodů – jednak se termín nepřekládá ani v jiných jazycích, jednak jsou jeho překlady velmi nesjednocené, a ne vždy vystihují jeho podstatu. Š. Kovařík, který překládal Pettyho publikaci, použil pojem „zvládající učení“, stejný překlad je zmíněn i v překladu publikaci Pasch a kol. (2005) nebo v *Psychologii pro učitele* Čápa a Mareše (2007). Slavík (1999) či Košťálová, Miková a Stang (2008) „zvládací učení“. Průcha (2005, s. 137) uvádí, že český termín není zaveden, ale že může znamenat „učení směřující ke zvládnutí“. V Evropském pedagogickém tezáuru bylo anglickému mastery learning přiřazen název „pedagogický optimismus“, to sice považujeme za vystihující podstatu této teorie, ale nevhodné jako termín.

Ačkoliv myšlenky připomínající základ teorie mastery learning bychom našli v literatuře již dříve, uvádí se, že jako první formuloval základní předpoklad přístupu později nazvaného „mastery learning“ J. B. Carroll v roce 1963: všichni studenti se mohou učit, jestliže mají dostatek času. Předpokládal, že poskytnutím dostatečného času jsou žáci schopni kompenzovat osobnostní rozdíly ve vytrvalosti, schopnostech (nadání), schopnosti porozumět instrukcím, kompenzovat rozdíly v příležitostech učit se a v kvalitě instrukcí (Zimmerman & Dibeneditto, 2008). Na Carrolla v roce 1968 navázal Bloom se svojí teorií *learning of mastery*, později přejmenovanou na *mastery learning* (1971). Postavil ji na zkušenostech se selektivní funkcí vzdělávání. Nevěřil, že žáci se dělí na dobré a špatné, ale na ty, kteří se učí rychleji a pomaleji. Jeho cílem bylo identifikovat jedince, kteří by mohli být vyloučeni z dalšího vzdělávání, vyhledat, kde mají obtíže a na čem musí ještě zapracovat. (Guskey, 2007)

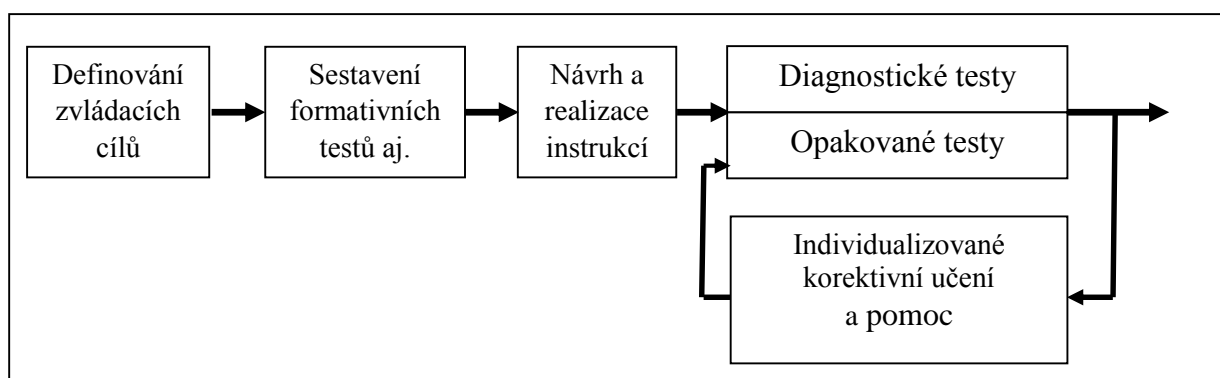


**Obrázek 3** Křivka učení (převzato z Petty, 2008, s. 345)

Křivka vystihuje Bloomův názor, že osvojit soubor poznatků nebo dovedností, a dosáhnout tak mistrovského ovládní, tj. mastery, mohou všichni žáci – za předpokladu, že jsou jim zajištěny vhodné podmínky (adekvátní pomoc, způsob vyučování ušitý jim na míru) a takové množství času, které k tomuto osvojení potřebují.

Na základě svého přesvědčení Bloom s kolegy navrhl kroky, jak tohoto „mistrovského ovládní“ poznatků a dovedností dosáhnout opravdu u všech žáků. Na počátku stojí „zvládací“ nebo v našem pojetí také výchovně-vzdělávací cíle (ty by měly být nastaveny tak, aby jich mohla dosáhnout celá třída). Na jejich základě potom učitel sestaví diagnostické testy či jiný způsob

ověřování, zda si žáci potřebné osvojili. Těm, kteří nesplňují kritéria, jsou poskytnuty doplňující materiály a opory – další texty, pracovní listy, práce ve skupině, individualizovaná zpětná vazba od učitele – a to podle diagnostikovaných chyb. Při korekčních cvičeních by žáci měli využívat jiné strategie učení a učitelé odlišné výukové styly, než byly použity při učení prvotním. Poté učitel zadá další diagnostický test (který pokrývá stejné oblasti jako první, ale obsahuje mírně odlišné problémové otázky či úkoly). Tento test slouží k tomu, aby si vyučující i žáci ověřili, zda dřívější problémy již byly odstraněny. Má rovněž motivační hodnotu a umožňuje třídě postoupit v učivu dále (Guskey, 2007). Žákům, kteří dosáhli požadované úrovně v prvním či druhém testu, jsou zadány obohacující úlohy, které je v dané oblasti rozvíjí – jdou více do hloubky a upozorňují na nové souvislosti (Zimmermann & Dibenedetto, 2008; Guskey, 2007).



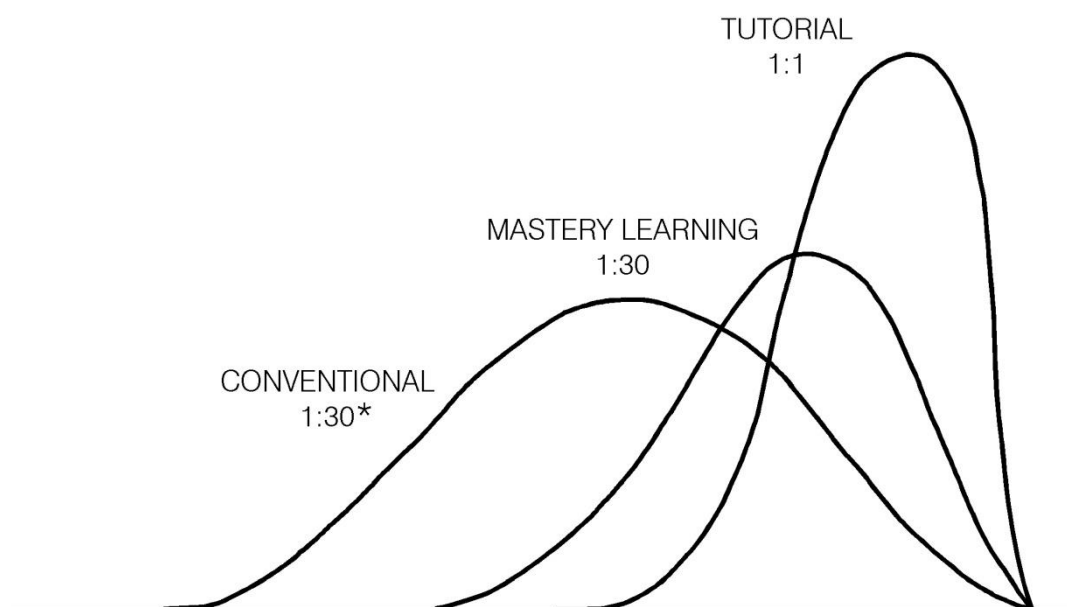
**Obrázek 4** Teorie mastery learning schematicky. Zdroj: Petty, 2008, s. 346

Bloom předpokládal, že s využitím této teorie se zmenší individuální rozdíly ve výkonech žáků, dokonce se odvážil předpovědět, že 90 % žáků třídy dosáhne úrovně, které dříve dosáhlo horních 10 % žáků (Zimmerman & Dibenedetto, 2008). Efektivita této teorie byla zkoumána v několika zemích a na všech stupních škol (souhrnně např. Whiting, Van Burgh, & Render, 1995; Zimmermann & Dibenedetto, 2008; Petty, 2008; Guskey, 2007). Výzkumy potvrdily vysokou efektivitu Bloomovy teorie na učení žáků – znatelný efekt byl prokázán na učení slabých žáků, čtyři studie dokonce potvrdily pozitivní efekt na žáky zdatnější (Zimmerman & Dibenedetto, 2008).

Whiting se svými kolegy (1995) sledovali nejen efekty na jednotlivé učení a učební styly žáků, ale také čas potřebný k osvojení nového učiva (zatímco v první lekci bylo potřeba 134 minut, v desáté lekci již 73 minut a ve dvacáté lekci pouhých 42 minut). Potvrdil se tedy Bloomův předpoklad (1984), že intenzivní, individualizovaná práce s žáky je nejvíce náročná na čas v začátcích. Potom čas, který je potřeba věnovat nápravě, významně klesá. Jak dodává Guskey (2010), je to způsobeno zejména tím, že korektivní náprava zajišťuje, že žáci mají dobře probrané předchozí učivo, na které se poté navazuje rychleji, a celý proces tedy není tolik časově náročný.



Účinky této teorie se snažili ověřit rovněž dva Bloomovi žáci (Annia a Burke), kteří porovnávali tři skupiny žáků (tříd): první byla periodicky hodnocena hlavně pro účely známkování (klasifikace); ve druhé byla zavedena teorie mastery learning (žákům byla poskytována pravidelná zpětná vazba, doprovázená nápravnými cvičeními, a paralelně druhé hodnocení, které zjišťuje, nakolik žáci dosáhli stanovených výukových cílů). V případě třetí skupiny byla použita individuální výuka žáků (one-to-one-tutoring, tj. jeden na jednoho). Výsledky byly překvapivé. Průměr žáků ve třetí skupině (individuální výuka) byl o dvě směrodatné odchylky nad průměrem kontrolní skupiny. Průměr žáků druhé skupiny (mastery learning) byl na jedné směrodatné odchylce nad průměrem kontrolní skupiny. (Bloom, 1984) Výsledky popisuje graf níže.



**Obrázek 5** Výsledky výzkumu Bloomových žáků

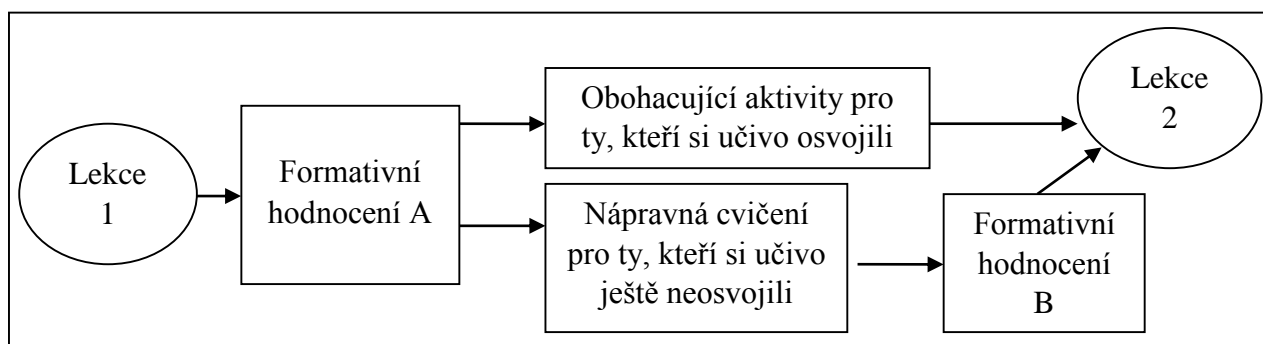
Zdroj: Bloom (1984), \* označuje počet žáků (30, resp. 1) na jednoho učitele.

Na základě těchto výsledků Bloom (1984) popsal tzv. „problém dvou směrodatných odchylek“ (*2 Sigma Problem*): individuální výuka dokáže posunout výkonnost žáka o dvě směrodatné odchylky výše. Bloom si byl zároveň vědom toho, že individuální výuka (dostupná pro každého žáka ve třídě) není realizovatelná v prostředí školní třídy. Domníval se však, že použití teorie mastery learning v kombinaci s dalšími metodami může umožnit žákům učit se stejně (či téměř stejně) efektivně. Shepardová a kol. (2005a) poukazují na velmi podobné účinky při využití skupinové práce, při níž učitel má čas asistovat těm žákům, kteří jeho pomoc nejvíce potřebují.

Teorie mastery learning podporuje kompetenci k učení – žáci se učí hledat a opravit chyby či mezery v neporozumění (Guskey, 2010), má pozitivní efekt na sebevědomí žáků (Guskey, 2007; Petty, 2008) a motivuje je k učení (motivující je zejména ona „druhá šance“, která umožňuje uspět všem žákům, Guskey, 2010). Všechny tyto vedlejší pozitivní účinky bývají označovány za „mnohonásobný účinek“ dané teorie (Guskey, 2007, s. 24; Čáp a Mareš, 2007). Od učitele to vyžaduje víru v to, že všichni žáci mohou uspět (Whiting a kol., 1995); razantní změnu dosavadních postupů; dokonale promyšlenou hierarchii cílů a další podmínky tomu podřízené; dovednost reflektovat učební styly žáků<sup>20</sup>; umění flexibilně reagovat; vyčlenit si čas na všechny žáky, kteří to potřebují.

Kritici této teorie tvrdí, že se jedná o mechanické, nacvičené strategie, které mohou žákům nabídnout pouze jednoduché dovednosti, nikoli kompetence<sup>21</sup> a negativně hodnotí přílišnou koncentraci na testy. Průcha (1982) Bloomovi vyčítá podcenění kooperativního charakteru školního učení a nedocnění toho, že učební činnosti a učební výkony žáků by neměly být nazírány jen jako výsledek prostého působení určitých determinant.

Teorie mastery learning, která stavěla na rozvíjející funkci vzdělávání, tj. ve schopnost rozvíjet každého jedince v souladu s jeho možnostmi, stála na počátku formativního hodnocení. Na jejím základě Bloom pojmenoval nový typ hodnocení – formativní. To proto, že formuje žáka – směřuje ho k podpoře procesů učení i k rozvoji metakognice skrze identifikaci toho, zda se žákovi podařilo zvládnout daný úkol a poukázat na ty složky, které se mu ještě zvládnout nepodařilo. (Čáp & Mareš, 2007; Straková & Slavík, 2013)



**Obrázek 6** Teorie mastery learning schematicky. Zdroj: Guskey (2007, přeloženo autorkou a konkretizováno)

<sup>20</sup> Učební a kognitivní styly – podrobněji o nich i jejich diagnostice pojednává např. Gardner (1993), Pasch a kol. (2005), Fisher (2011), Mertin a Krejčová (2012). Zatímco tradiční členění kognitivních stylů hovoří o tendenci k vizualizaci na jedné straně a tendenci k verbalizaci na straně druhé, klasické třídění učebních stylů zahrnuje styl vizuální, auditivní a kinestetický. Pasch a kol. (2005) přibližuje jedince s konkrétně sekvenčním, abstraktně sekvenčním a konkrétně nelineárním stylem. Učebním a kognitivním stylům žákům by měl odpovídat také výukový styl učitele (jejich proměny jsou žádoucí, aby byly saturovány potřeby co nejvíce žáků ve třídě).

<sup>21</sup> Jaroslav Vávra, dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/16763/skolni-hodnoceni-zaku-a-studentu-zvladaci-uceni.html/>

Obrázek 6 již přímo odkazuje na formativní hodnocení – výuka je rozdělena do po sobě jdoucích fází a žáci jsou formativně hodnoceni na konci každé z nich. Učitelé na základě výsledků z tohoto hodnocení poskytují zpětnou vazbu žákům, kterou staví na rozdíl mezi jejich výkonem a „mistrovskou“ úrovní. Podle toho upravují svou vlastní výuku, aby lépe vyhovovala identifikovaným vzdělávacím potřebám všech žáků (Allal & Lopez, 2005).

Teorie mastery learning se stala východiskem také pro francouzské pojetí formativního hodnocení. Jeho myšlenka napravování chybných učebních postupů (remediation) byla nahrazena širším pojmem **regulace (řízení) učení**, přičemž odpovědnost učitele za všechny hodnotící operace se snižuje a důraz se klade na žakovu autoregulaci učení (Perrenoud, 1998; Starý, 2007).

Kromě toho z teorie mastery learning vycházel také americký zákon *No Child Left Behind* (Žádné dítě nesmí zůstat pozadu)<sup>22</sup>. Podobně významný byl i program anglického ministerstva *Every Child Matters* (Na každém dítěti záleží)<sup>23</sup>, který vycházel z teze, že pokud mezi jednotlivými žáky existují velké rozdíly v dosažení vzdělávacích cílů, školy a učitelé musí přijmout příslušné kroky, aby se tyto rozdíly zmenšovaly.

### 1.10 Zóna proximálního vývoje a výuka s pomocí lešení (scaffolding)

Velmi úzce s teorií mastery learning a formativním hodnocením souvisí ještě *zóna proximálního vývoje* (dále ZPV) a *výuka s pomocí lešení* (scaffolding). Jejich pozitivní dopady v procesu implementace formativního hodnocení vidí např. Sheppardová (2005a, 2005b); Clark (2010) či Torrance (2012).

ZPV označuje okamžik, který těsně předchází nové vývojové etapě, a je obdobím, v němž je organismus vnímavější, citlivější a pohotovější zareagovat na podněty zvnějšku – právě tehdy se dá nástup změn urychlit. Tato zóna je vymezena rozdílem mezi aktuálním výkonem žáka a výkonem, kterého je schopen dosáhnout s pomocí zkušenějšího partnera – učitele, rodiče, zkušenějšího spolužáka. Na tohoto člověka jsou kladeny vysoké nároky – musí identifikovat žákův současný stav a nabídnout mu takové úkoly či otázky, které nebudou ani příliš jednoduché (aby pro něj byly výzvou), ani příliš složité (aby žák nebyl frustrován). Nejčastěji se diskutuje o otázkách, které je třeba žákům klást, aby stimulovaly jejich učení (interakce nekončí v případě,

---

<sup>22</sup> Zákoník USA, hlava 20 § 6301, podrobněji viz *A K-12 Federal Policy Framework for Competency Education: Building Capacity for Systems Change*, dostupné z [http://www.competencyworks.org/wp-content/uploads/2014/01/CompetencyWorks\\_A\\_K-12\\_Federal\\_Policy\\_Framework\\_for\\_Competency\\_Education\\_February\\_2014.pdf](http://www.competencyworks.org/wp-content/uploads/2014/01/CompetencyWorks_A_K-12_Federal_Policy_Framework_for_Competency_Education_February_2014.pdf). Tento zákon byl odstartován společně s Bushovou reformou amerického školství. Každý stát v USA si vyvíjí své vlastní hodnocení pro sledování pokroků stanovených ve státních standardech. Mnohé státy se spoléhají na standardizované hodnocení s otázkami s možností výběru z více odpovědí. Některé státy však experimentovaly s výkonnostním hodnocením, např. Vermont má vlastní program hodnocení portfolia, nebo Maryland má hodnocení výkonu na základě úkolů (Looney, 2011).

<sup>23</sup> Program se objevil s tématem rovných příležitostí a důrazu na vzdělání každého dítěte. Více viz <https://www.gov.uk/government/publications/every-child-matters>

kdy žák správně odpoví, ale naopak jsou mu kladeny další návodné otázky, aby mu bylo usnadněno řešení daného problému, Sternberg, 2002), a o zpětné vazbě, jejímž prostřednictvím je žák informován o dosaženém pokroku. Bruner (1986, in Šed'ová & Švaříček, 2010) tuto myšlenku potom rozvinul ve **výuku s pomocí lešení (scaffolding)**<sup>24</sup>. Ta vychází ze sociokonstruktivismu a staví na postupném předávání zodpovědnosti žákům, tj. pomáhá jim stát se více samostatnými a zodpovědnými za své učení (Shepard, 2005).

Termín scaffolding byl poprvé použit Woodem, Brunerem a Rossem (1976)<sup>25</sup>, kteří ho definovali jako proces umožňující žákovi vyřešit problém nebo dosáhnout určitý cíl, který by nebyl schopen dosáhnout bez pomoci druhých. Ačkoliv Vygotskij sám tento termín nepoužil, tak se mu podařilo vystihnout kruciální roli sociální interakce (v našem případě učitele s žákem či mezi žáky navzájem) ke kognitivnímu rozvoji (např. Heritage, 2010). Gemlem a Muntheová (2013, 88) ve svém výzkumu, který bude blíže popsán v kapitole o zpětné vazbě, zjistili, že proces podpory skrze lešení nejvíce koreloval s metakognicí<sup>26</sup>.

## 2 Formativní hodnocení

Kapitola nejprve představuje genezi termínu „formativní hodnocení“, obsah a rozsah tohoto pojmu v zahraniční i domácí literatuře. Jsou vyjmenovány také důvody, proč formativní hodnocení do výuky implementovat, možnosti samotné implementace včetně překážek s tím spojených.

---

*Čím méně žáci cítí, že jsou hodnoceni, tím lépe pro hodnocení.*

(Věra Kosíková, 2011, s. 132)

*„Žáci nechodí do školy, aby byly hodnoceny. Hodnoceny jsou proto, abychom jim mohli pomoci v další vzdělávací cestě.“<sup>27</sup>*

---

### 2.1 Geneze pojmu formativní hodnocení

Pojem formativní hodnocení pochází z latiny. Sloveso *formo* znamená formovat, utvářet, dávat tvar. Adjektivum *formativní* je potom chápáno jako utvářející či vytvářející. Formativní

---

<sup>24</sup> Jako český překlad lze použít pojem používaný ve stavebnictví, a to „lešení“. Termín vystihuje podstatu pomoci – nejprve vystavíme žákům pomocnou konstrukci, a není-li již potřeba (práce jsou hotovy), lešení odstraníme. V české pedagogice se používá spíše termín podpůrné vyučování. Více se mu věnuje např. Mareš a Gavora (1999), vztahem mezi zónou nejbližšího vývoje a lešením se zabývá text Petrové a Pupaly (2008). Šed'ová a Švaříček (2010, s. 62–63) uvádí Brunerův pojem **dialogické lešení** – výukový dialog sám o sobě je v tomto konceptu chápán jako možné lešení. Tyto myšlenky poté vyústily v nalezení ideální formy školního vyučování, v níž je dialog využíván jako lešení.

<sup>25</sup> Dostupné z <http://www.education.com/reference/article/scaffolding/>

<sup>26</sup> O metakognitivním přístupu hovoříme tehdy, když jsou žáci schopni přenést učení do nových kontextů a situací bez potřeby explicitního pobízení a rad (rovněž Andrade, 2010; Butler & Winne, 1995).

<sup>27</sup> Z. La Sala (2013). Česko mluví o vzdělání – hodnocení dětí. 7. 4. 2013, upraveno. Dostupné z [http://www.skolskeodbory.cz/mobile/index.php?event\\_akce=mobile\\_aktual\\_detail&id\\_aktual=2013000006](http://www.skolskeodbory.cz/mobile/index.php?event_akce=mobile_aktual_detail&id_aktual=2013000006)

hodnocení by podle tohoto principu mělo znamenat takové hodnocení, které formuje, utváří a rozvíjí podobu žákova učení.

Nyní se pokusím naznačit, jak se tento pojem ujal v oblasti vzdělávání. V úvodu jsem zmiňovala, že výrazně proměňující se společenský kontext, civilizační a kulturní faktory začaly klást nové požadavky na pojetí a kvalitu vzdělávání. Snahy o změny forem i metod hodnocení se začaly ve 20. a 30. letech 20. století společně se vzrůstající oblibou reformních škol, poté v 60. a 70. letech 20. století v souvislosti se vzrůstajícími požadavky na člověka – s důrazem na rozvoj klíčových kompetencí, adaptabilitu, kreativitu a vlastní iniciativu. Začal se prosazovat koncept celoživotní vzdělávání<sup>28</sup>. Běžné znalosti v rychle se měnícím světě už nemohly obstát (srov. Wiggins, 1993; Stiggins, 2002, 2007; OECD, 2005; Clark, 2012). Vznikla potřeba reformovat školství tak, aby odpovídalo potřebám 21. století. U nás se začaly do kurikulárních dokumentů prosazovat klíčové kompetence na začátku nového tisíciletí.

Tato vlna změn, která se přehnala nejen vzděláváním, s sebou přinesla hodnocení, které se stalo hlavním politickým nástrojem pro zlepšování vzdělávání skrz porovnávání škol se standardy a celonárodními testy (Shavelson a kol., 2008). Celonárodní testy však očekávání do nich vkládaná nenaplnily<sup>29</sup>. Byla zpochybňována jejich validita, terčem kritiky se stalo i normativní hodnocení stejně jako národní žebříčky škol. Ukázalo se, že deformují realizované kurikulum – učitelé považují za důležité, aby jejich žáci v testech uspěli, proto věnují mnohem větší důraz učivu, znalostem a dovednostem, které jsou testovány. Testy tedy zlepšit vyučování a učení nepomohly, protože se zaměřují na výsledek, nikoli na samotný proces učení (Looney, 2011). Z analýzy dopadů plošného testování vyplynulo, že „pro trvalé zlepšování výsledků je důležité se zaměřit na proces vyučování a učení a zdokonalit hodnocení, které probíhá přímo ve třídě. Hodnocení musí být integrální součástí učení a bezprostředně reagovat na žákovy výkony. Měly

---

<sup>28</sup> Celoživotní vzdělání bývá definováno jako plánovaná, cílevědomá a institucionalizovaná aktivita v rámci celoživotního učení, při níž se realizuje to, co společnost považuje za důležité. Odpovědnost za znalosti a kompetence se přenáší na jednotlivce. Toto vše odpovídá nárokům současné společnosti. Má se za to, že člověk nemůže dosáhnout nárokům na znalostní společnosti a jejím požadavkům na kompetence jen v rámci školské soustavy. U zrodu koncepce celoživotní vzdělávání a učení stále pociťovaná krize školství a nové kvalifikační nároky (Průcha, 2009).

<sup>29</sup> Bellová a Cowieová (2001) uvádí, že hlavní zdroj formativního hodnocení v **přírodovědných předmětech** nastal kolem roku 1980. Jedná se o dobu, kdy začala být zpochybňována efektivita sumativního hodnocení, zejména plošných testů. V přírodních vědách se fenomén formativního hodnocení těší značné pozornosti (srov. Duschl & Gitomer, 1997; Ruiz-Primo & Furtak, 2006; Ayala a kol., 2008; Shavelson a kol., 2008; u nás Žlábková, Rokos a další, především v badatelsky orientované výuce chemie) a realizováno bylo již několik projektů na podporu formativního hodnocení, např. *The Learning in Science Project (LISP) (Assessment)* (1995–1996); *Science Education through Portfolio Instruction and Assessment (SEPIA)*. V projektu LISP žáci v drtivé většině vyzdvihovali a velice kladně hodnotili individuální výuku a rozhovory s učitelem či v malé skupině spolužáků, kterými byly minimalizovány negativní sociální, afektivní a kognitivní faktory. Následkem toho se neostýchali hovořit a přiznat, čemu nerozumí, což učitelé umožňovalo zacílit se na problémové oblasti a zvýšit tak efektivitu učení (McInerney, Brown a Liem, 2009).

Bouřlivé diskuse, které se vedly v souvislosti se zaváděním celonárodního testování žáků ve Velké Británii po roce 1989, vyústily k vytvoření expertní skupiny zabývající se hodnocením – APP (Assessing Pupils' Profile). Ta podporovala projekt, který monitoroval pokrok žáků při zapojení prvků formativního hodnocení, v 77 zapojených základních školách (Marshall, 2011).

by poskytovat kvalitní informaci o vědomostech a dovednostech každého žáka i o způsobu jeho myšlení tak, aby bylo možno přizpůsobovat výuku jeho potřebám“ (Straková & Slavík, 2013, s. 278–279). Právě z tohoto podhoubí vyrostla potřeba nového hodnocení, formativního.

Kolébku vzniku formativní hodnocení jsou Spojené státy americké. Jako první navrhl rozlišovat mezi sumativními a formativními přístupy v souvislosti se zlepšováním kurikula Scriven, v roce 1967, v monografii Americké asociace pedagogického výzkumu (AERA, *American Educational Research Association*), která sdružuje pedagogické výzkumníky. Ten poprvé použil termín *formative evaluation* a vyzýval učitele, aby získávali informace k identifikaci těch oblastí, které je třeba v učení žáků zlepšit. O tři roky později na tuto myšlenku navázali Bloom, Hastings a Madaus v publikaci *Handbook on Formative and Summative Evaluation on Student Learning* (1971) a představili novou koncepci hodnocení žáků (rozlišování mezi sumativním a formativním hodnocením<sup>30</sup>), která se stala základem pro dnešní chápání formativního hodnocení. To zde nebylo viděno jako užitečné jen pro tvorbu kurikula, ale také pro žákovské učení. Vyzdviženo bylo systematické hodnocení v **procesu učení**, které podporuje učení žáků a eliminuje negativní efekty hodnocení, které s sebou přináší přidělováním známek v testu. Na základě výsledků dosažených v testech jsou potom žáci rozdělováni na ty, kteří propadli (USA hodnocení písmeny D, E, F), a ty, kteří uspěli (hodnocení písmeny A, B) či obdrželi hodnocení C (ani nepropadli, ani neuspěli). Toto rozdělování žáků přispívá podle autorů k nespravedlivosti a zejména u slabších žáků nevede ke zlepšování učení. Na tuto myšlenku potom navázali a použili ji ve své práci o teorii mastery learning<sup>31</sup> (Looney, 2011).

Od 80. let byl pojem formativní hodnocení považován za nepostradatelnou součást hodnocení vzdělávacích programů a monitorování učení (Lewy, 1991, in Starý, 2007). Následovalo upřesňování a rozšiřování pojmu. Začalo se uvažovat o tom, jak mohou být formativně hodnotící informace shromažďovány: nejen skrze tradiční školní testy, ale také pozorováním, dotazováním žáků, diskuzí ve třídě, projektovou výukou, portfolii, domácími úkoly, skupinovou prací s vrstevnickým hodnocením, žákovým sebehodnocením atd. (Cizek, 2010)<sup>32</sup>. Přes všechn tento zájem o formativní hodnocení zpráva o stavu kutikulární reformy (*Making Curriculum Work*) konstatovala, že v řadě zemí OECD v roce 1998 není situace s hodnocením příznivá (in Kovařovic, 2004) – učitelé neovládají hodnocení dostatečně a velmi málo využívají formativní hodnocení, spoléhají zejména na závěrečné testy.

---

<sup>30</sup> Ač autoři ve své publikaci sice používají termín *evaluation*, prezentují problém hodnocení v širším kontextu – soustředí se na zlepšení vyučování a učení. Tato práce doporučila rozlišovat mezi pojmy *evaluation* a *assessment*. Zatímco evaluaci (*evaluation*) rozumí spíše řízené hodnocení (přidělení známky v testu), termín hodnocení (*assessment*) Bloom s kolegy chápali jako sběr informací o žákově učení, dokumentování jeho silných a slabých stránek, plánování další výuky, doporučení vztahující se ke vzdělávacím cílům apod. (Cizek, 2010).

<sup>31</sup> Podrobněji je termín objasněn v kapitole 1.8.

<sup>32</sup> Všechny tyto metody pro shromažďování informací jsou přiblíženy v 5. kapitole.

K prudkému nárůstu zájmu o formativní hodnocení došlo v 90. letech minulého století (např. Black, 2005 či Clark, 2012). Tehdy byly publikovány dva významné texty P. Blacka a D. Wiliama – *Assessment and classroom learning* (1998a) a *Inside the Black Box* (1998b), které poukázaly na opomíjenou realitu školy a školní třídy. Autoři se zaměřili na kvalitu formativního hodnocení a dospěli k závěru, že existuje korelace mezi formativním hodnocením a lepšími výsledky žáků, přičemž formativní hodnocení zlepšuje výkony zejména slabších žáků. Právě podpora těch nejslabších vede k odstranění mezer mezi výkonně nadprůměrnými a podprůměrnými žáky. Zejména na počátku 21. století se staly jejich texty terčem kritiky (Bennett, 2011) – zpochybňovány byly výsledky odvozené z nezjistitelných zdrojů dat. Ve svých následujících pracích Black (2005) doplnil, že nikdy s kolegy netvrdili, že formativní hodnocení zlepšuje učení ve všech třídách, u všech učitelů a za všech podmínek. Jejich přesvědčení se zakládalo na tom, že formativní hodnocení obecně zlepšuje učení, ačkoliv si byli vždy vědomi problémů při jeho implementaci. To je v souladu s názorem Sadlera (1998), který dodal, že není potřeba zapracovat na kvantitě podávání zpětné vazby, ale zejména na její kvalitě. Tu vidí zejména v potřebě komunikovat s žáky jim srozumitelným způsobem.

Na práci Black a Wiliama navázal širší kolektiv autorů ve složení Black, Harrison, Lee, Marshall a William (2004), kteří započali první empirické výzkumy ve třídách. Ty ukázaly, že ve vyučování nejsou dostatečně zastoupeny metody, strategie a techniky formativního hodnocení, které poskytují žákům efektivní zpětnou vazbu o jejich procesu učení. Na tyto výsledky bylo navázáno v mezinárodní komunitě výzkumníků, vzdělavatelů i mezi tvůrci vzdělávacích politik v projektu *What Works: Formative Assessment*, který realizovalo Centrum pro výzkum a inovace ve vzdělávání (CERI) při OECD v programu *Schooling for Tomorrow* v letech 2002–2004. Jeho výsledkem byla publikace *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms* (2005).

Protože i dalšími výzkumy (např. mezinárodní výzkumy PISA a TIMSS<sup>33</sup>) bylo dokázáno, že žáci, kteří jsou hodnoceni formativně, dosahují v průměru lepších výsledků než žáci, kteří jsou hodnoceni převážně sumativně, další země (kromě Spojeného království ještě Austrálie, Kanada, Dánsko, Finsko, Irsko, Itálie, Nový Zéland, Švýcarsko, Turecko) se rozhodly politicky podporovat užívání formativního hodnocení v praxi (Marshall, 2011; McMillan, 2010; Looney, 2009) a pomoci učitelům v systematické implementaci formativní hodnocení do výuky<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> PISA (Programme for International Student Assessment) testuje patnáctileté žáky v čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti; TIMSS zjišťuje úroveň znalostí a dovedností žáků 4. a 8. ročníku základní školy v matematice a přírodovědných předmětech.

<sup>34</sup> V Anglii (2000) vznikl program „Assessment for Learning“; ve Skotsku „Assessment is for Learning“ – oba projekty měly za cíl povzbudit učitele, aby implementovali formativní hodnocení do výuky; na Novém Zélandu (1999) byla spuštěna Národní strategie pro hodnocení (National Assessment Strategy), jejímž cílem bylo mimo jiné poskytnout učitelům nástroje pro hodnocení a profesionální vzdělávání k rozvíjení schopnosti formativní hodnocení.

Florézová a Sammonsová (2013) na základě publikovaných článků o formativním hodnocení v angličtině a španělštině došli k závěru, že největší zájem o toto téma lze datovat mezi roky 1998 a 2010. Torrance (2012) dokonce proměnu formativního hodnocení rozfázoval do čtyř etap:

- teorie mastery learning a kriteriální hodnocení (70. a 80. leta 20. století) – zejména Bloom (1971, 1978);
- přístupy zabývající se zpětnou vazbou (80. léta 20. století) – např. Sadler (1989);
- současné přístupy nastartované Blackem a Wiliamem (1998a, b) a Reformní skupinou pro hodnocení (2002);
- od roku 2011 se objevuje práce Bennetova (2011), která se kriticky zabývá různými definicemi formativního hodnocení a věnuje pozornost účelům hodnocení, klade si např. otázky po efektivnosti formativního využití sumativních testů atd. Současný přístup volá zejména po každodenní práci učitele ve třídě a aktivní zapojení žáků do procesu učení i hodnocení.

V současnosti bychom se tedy měli pohybovat ve čtvrté etapě formativního hodnocení. Torrance (2012) se domnívá, že současné pojetí formativního hodnocení by se mělo více opírat o sociokulturní teorie učení a v souladu se Sadlerem (2010) zmiňuje důraz na **tacitní znalosti**<sup>35</sup> učitelů, nikoli jen na znalost specifických kritérií a jejich aplikaci v konkrétních situacích, ale zejména na zdůvodnění toho, proč a za jakým účelem je používají, v jakých podmínkách jsou relevantní apod.

### **Mezinárodní trendy ve formativním hodnocení: využívání informačních a komunikačních technologií**

Ve vzdělávání nabývají na významu stále více informační a komunikační technologie<sup>36</sup>, které mohou usnadnit využití formativního hodnocení a výrazně přispět k jeho rozvoji, a to prostřednictvím okamžité zpětné vazby a zpětné vazby šité na míru jednotlivým žákům (více viz Looney, 2011). Nejvíce bývají využívány e-learningové kurzy. Vývoj v této oblasti prochází proměnami, které bývají urychleny investicemi do vývoje nových technologií.

---

<sup>35</sup> Tacitní znalosti chápe Šíp a Švec (2013) jako osobní, individuální znalosti, které vznikají na základě zkušeností subjektu, jsou procedurální, ale obtížně vyjádřitelné navenek, jsou relevantní pro dosahování cílů, které subjekt považuje za důležité, a jsou vázány na kontext. Rozvoj a jejich zdokonalování předpokládá, že jsou tzv. explicitně, přičemž za nástroj jejich zexplicitnění je považována sebereflexe.

<sup>36</sup> Některé z těchto nástrojů pro poskytování zpětné vazby či možnosti dotazování žáků jsou představeny zde: <http://www.ourict.co.uk/formative-assessment-tools/>; na využití „špachtliček“, o kterých jsme psali v podkapitole o zpětné vazbě, existuje aplikace Stick Pick.



Ačkoliv toto téma přesahuje původní záměr práce, uvedu alespoň několik aplikací, které se v zahraničí pro implementaci formativního hodnocení osvědčily. Plickers<sup>37</sup> a Socrative jsou nástroji pro okamžitou zpětnou vazbu, v podstatě jednoduchá hlasovací zařízení. Na podporu čtení potom existují aplikace jako je SuccessMaker či Accelerated Reader (populární v USA<sup>38</sup>). Výzkum Murphyho a kolegů (2005) dokázal pozitivní efekt na učení žáků ve čtení a v matematice v případě hodnocení pomocí podobných aplikací. Tento pozitivní vliv přisuzovali autoři výzkumu zejména zpětné vazbě přizpůsobené žákovu výkonu v předchozích cvičeních, které je postaveno na konceptu učení pomocí podpory lešením (scaffolding). ICT technologie také usnadňují zapojení rodičů do procesu učení žáků, jako je tomu u nás například v použití map učebního pokroku společnosti SCIO (více viz kapitola o kritériích hodnocení).

## 2.2 Vymezení pojmu formativní hodnocení a jeho základní charakteristiky

V zahraničí i u nás není pojem „formativní hodnocení“ jasně ukotven, jak ukazuje např. R. E. Bennett (2011), což způsobuje další problémy (nejednotnost je rovněž v tom, jaké metody, techniky a nástroje k rozvoji formativního hodnocení přispívají). Vzhledem k této teoretické roztržičnosti představuji několik vymezení pojmu včetně jeho charakteristik. V závěru uvádím vymezení pojmu, z něhož jsem vycházela v empirické části.

### 2.2.1 Vymezení pojmu formativní hodnocení v zahraničí

Pojem *formativní hodnocení* (formative assessment, např. Black & Wiliam, 1998a, 1998b; Black, 2005; Douglas & Cotton, 2008; Wiliam, 2011; Koenig, 2011) nebyl jednoznačně přijat. Někdy se o něm hovoří jako o *alternativním hodnocení*, jindy jako o *hodnocení pro učení* (assessment for learning, např. Harlen & James, 1997; Chappuis & Chappuis, 2008), *průběžném hodnocení* (ongoing assessment), *zpětnovazebném hodnocení*, *hodnocením pro formativní účely*<sup>39</sup> či *mini-hodnocení*<sup>40</sup>. Názvy autoři volí podle toho, jaké charakteristiky tohoto typu hodnocení vyzdvihují.

Ramaprasad (1983) ztotožňoval formativní hodnocení se zpětnou vazbou. Skupina pro reformu hodnocení (Assessment Reform Group, 2002<sup>41</sup>) chápala formativní hodnocení jako „proces získávání a interpretace výsledků pro potřeby žáků a jejich učitelů, aby mohli stanovit,

<sup>37</sup> O aplikaci Plickers v českém jazyce: <http://www.cojsemvyzkousela.cz/?p=864>

<sup>38</sup> Murphy a kol. (2002) informovali o pozitivním efektu obou těchto aplikací na učení žáků.

<sup>39</sup> Dle Newtona (2007) je terminologie zavádějící, protože termíny formativní a sumativní se nevztahují k nástroji hodnocení, ale k funkci, kterou toto hodnocení plní. Správně bychom tedy měli užívat pojmy „sumativní soud“ (summative judgement) a „formativní účel“ (formative purpose) (Straková & Slavík, 2013).

<sup>40</sup> Tento pojem používá Heritagová (2010). To podle ní není založeno na vysvětlování, ale na kladení otázek žákům za účelem zjištění jejich stavu porozumění a na naslouchání jim. Učitelé potom méně přemýšlí o kurikulu a posilují přemýšlení o učení žáků.

<sup>41</sup> Dostupné spolu s deseti principy formativního hodnocení zde:

[http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/HKDSE/Eng\\_DVD/doc/Afl\\_principles.pdf](http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/HKDSE/Eng_DVD/doc/Afl_principles.pdf)

kde se žák nachází v procesu učení, k jakému cíli má směřovat a jakou cestou k němu může co nejlépe dospět.“ Shepardová a kol. (2005, s. 275) ho definovali jako „hodnocení uskutečňované v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu za účelem zlepšení vyučování a učení“. Dle Kahla (2005, s. 11) je formativní hodnocení „nástroj, který učitelé používají k měření žákova porozumění specifickým tématům a dovednostem za účelem identifikování specifických žákových miskonceptů a chyb v průběhu učení“.

Ministerstvo školství na Novém Zélandu chápalo formativní hodnocení jako integrální součást procesu vyučování a učení, které žákům poskytuje zpětnou vazbu o jejich slabých i silných stránkách, a jehož základním cílem je zlepšit jejich učení. Učitelům potom pomáhá porozumět žákovu učení, sestavit „obraz“ o jejich pokroku a usnadňuje rozhodování o dalších krocích ve vyučovacím procesu (Bell & Cowie, 2001, s. 536). Tato definice je v souladu se Sadlerem (1989, 1998), Gippsovou (1994), Harlenovou a Jamesovou (1997), Blackem a Wiliamem (1998), Pophamem (2006), Koenigovou a kol. (2011) či Torrancem (2012). Chappuis (2009) dodává, že důležitá není forma (testy, kvízy, projekty, dotazování, pozorování apod.), ale použití získaných informací – jak žáky, tak učitele – za účelem získání důkazů, které vedou ke zlepšení učení.

Nejšířeji ho pojímá **OECD**: „formativní hodnocení odpovídá častému, interaktivnímu hodnocení žákova pokroku, porozumění učebním potřebám žáků a přizpůsobení vyučování těmto potřebám“ (OECD, 2005, s. 21). Projekt OECD (2005, s. 46–51; český překlad in Starý, 2007) vymezil šest klíčových komponentů formativního hodnocení: a) školní klima podporující interakci a užívání hodnotících nástrojů – bez navození atmosféry bezpečí, důvěry a respektování individuálních odlišností nelze formativní hodnocení ve třídě realizovat; b) stanovování učebních cílů, které činí učební proces srozumitelnější, a jejich míra naplnění formulována v podobě kritérií; c) užívání široké palety výukových metod k zajištění různorodých potřeb žáků – poskytování možností volby při práci a rozvoj vzájemné pomoci při učení; d) užívání různých hodnotících postupů ke zjišťování výsledků učení žáků; e) rozmanité podoby zpětné vazby (ústní i písemná) a následná adaptace výuky na základě identifikovaných potřeb žáků; f) aktivní zapojení žáků do vyučovacího procesu (v podobě sebehodnocení a vrstevnického hodnocení). Podle Starého (2007) se takové pojetí formativního hodnocení překrývá s pojmem výuka (označuje veškeré působení na žáka, které formuje jeho znalosti, dovednosti i postoje), a nedostatečně tak reflektuje specifickou úlohu hodnocení.



**Obrázek 7** Pojetí formativního hodnocení v projektu OECD (OECD, 2005, s. 46; český překlad Starý, 2007, s. 233; zjednodušeno pro účely obrázku)

Některé přístupy dokonce ztotožňují formativní hodnocení s hodnocením výchovně-vzdělávacím či autentickým. Graueová (1993) používá termín *výchovně-vzdělávací hodnocení* (instructional assessment), jehož účelem je obohatit každodenní výuku poskytováním informací k aktivitám ve třídě. Toto hodnocení je založeno na participaci žáků a učitelů a na dialogickém přístupu mezi nimi. Optimálně by toto hodnocení mělo stmelovat jednotlivé části výuky, a posilovat tak vztah mezi výukou a hodnocením. Je to hodnocení spjaté s konstruktivistickým pojetím výuky a svým účelem odpovídá formativnímu hodnocení, ač tak není explicitně nazýváno (Graue, 1993; Harlen & James, 1997). *Autentické hodnocení* zmiňuje např. Wiggins (1993); Košťálová a Straková (2008) či Torrance a Pryor (2001). Poslední jmenovaní ho chápou jako hodnocení, v rámci nějž se učitel zaměřuje na zjišťování dovedností v komplexní reálné situaci. Graueová (1993) potom uvádí, že důležitější než autentické hodnocení je autentické učení, tedy proces, v němž je výuka orientována na smysluplné využití učiva v reálném životě. Premisou autentického učení i hodnocení je potom participace žáků a jejich přebírání zodpovědnosti.

I když nepochybně zavádění formativního hodnocení úzce souvisí s celým výukovým procesem, většina autorů se přiklání ke konkrétnějšímu vymezení formativního hodnocení a jeho podstatu vidí v poskytování zpětné vazby žákovi, učiteli i jeho rodičům. Cílem formativního hodnocení by mělo být poskytnout žákovi (i jeho rodičům) informaci o tom, jak dokáže používat to, co se naučil; zda volí efektivní způsoby učení; v čem se zlepšil; kde má slabá místa; jak má postupovat, aby přetrvávající nedostatky odstranil.

### 2.2.2 Vymezení pojmu formativní hodnocení v České republice

V českém prostředí se ustálil termín „formativní hodnocení“ (např. Dvořák, 1996; Slavík, 1999; Starý, 2006; Košťálová, Miková, & Stang, 2008; Košťálová a Straková, 2008; Straková & Slavík, 2013). Definice již tak jednotné nejsou. Uvádím několik z nich, přičemž zprostředkovávám také definice z literatury překladové, dostupné českým čtenářům, které chápání tohoto pojmu do jisté míry v domácím prostředí také ovlivnily.

Jedna z prvních definic je od Dvořáka (1996, s. 6), Ten ho chápe jako hodnocení, které „poskytuje zpětnou vazbu, díky níž může učitel maximalizovat efektivnost učebního procesu pro každého jednotlivého žáka“. V monografii z roku 1999 ho Slavík (1999, s. 39) označil za „komplexní metodu pedagogické práce“, jejímž cílem je zvyšovat studijní úspěšnosti žáků tím, že odhaluje nejen to, do jaké míry byl žák úspěšný, ale také to, proč takový žák je, zda a jak využil veškeré své možnosti apod. Zdůrazněna je tedy i diagnostická funkce formativního hodnocení.

V českém prostředí je nejčastěji vyzdvihována jedna oblast formativního hodnocení, a to zpětná vazba, proto se o formativním hodnocení hovoří jako o *hodnocení zpětnovazebném* (Slavík, 1999; 2009; Pasch a kol., 2005; Kyriacou, 2008; Hausenblas, 2012; Průcha, 2009). Zdůrazňován je nejčastěji jeho účel (poskytnout zpětnou vazbu, informaci o žákově výkonu s cílem podpořit další učení žáků) a načasování (poskytujeme ve chvíli, kdy se určitý výkon nebo činnost dá ještě zlepšit). Podobný názor přejímají také Kolář a Šikulová (2009). Ti navíc zdůrazňují, že účelem formativního hodnocení není jen odhalovat chyby a nedostatky v žákově práci, ale rovněž zjišťovat na žákově výkonu kladné stránky.

S tímto chápáním pojmu souvisí **dialogické pojetí formativního hodnocení** (Slavík, 1999) – žák a učitel společně diskutují o průběhu činnosti a společně navrhnou cesty k nápravě chyb tak, aby žák došel k vytyčenému cíli. Tento pohled na formativní hodnocení reprezentuje brněnské pracoviště (Ústav pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity), které se zabývá dlouhodobě pedagogickou a výukovou komunikací. Jejich monografie o komunikaci ve školní třídě se zaměřovala na otázku, jak probíhá komunikace mezi učitelem a žáky. Druhý navazující projekt GA ČR (2013–2016) je věnován dialogickému vyučování. Na témata zpětné vazby ve výukové komunikaci vznikla již celá řada studií – např. Šed'ová (2009; o výukovém dialogu); Šed'ová a Švaříček (2010b; o zamlčeném hodnocení – žákovská odpověď není nijak explicitně zhodnocena); Šed'ová, Švaříček, Makovská a Zounek (2011; o dialogických strukturách ve výukové komunikaci na 2. stupni ZŠ); Šed'ová a Švaříček (2010a; o angažovanosti žáků ve výukové komunikaci); o moci v dialogickém vyučování např. Šed'ová (2015). Přístup tohoto autorského týmu vychází z myšlenky, že ideální formou školního vyučování je takové, v němž je dialog využíván jako lešení, a zaměřili se na to, jak učitel nakládá s žákovskými odpověďmi. Výukovou komunikaci chápou jako nástroj k stimulování žákovského myšlení

a porozumění. Jejich práce navázala na Gavoru monografií *Učitel a žák v komunikaci* (2005) a podrobně některá ze stěžejních témat zpracovává. Tento přístup je blízký současnému zahraničnímu pojetí formativního hodnocení, které zdůrazňuje zejména komunikační složku mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem. Do popředí se tak dostávají témata jako je kladení otázek apod. (srov. Wiliam, 2014).

Překládová literatura dostupná na českém knižním trhu (Pasch a kol., 2005; Kyriacou, 2008; Petty, 2008) zmiňuje důležitost formativního hodnocení pro učitele – ti získané informace potřebují k tomu, aby vycházeli vstříc potřebám žáků, odhalovali chyby, obtíže a nedostatky v práci žáka, a poučeně se zaměřili na zlepšení jejich budoucích výkonů. Cangelosi (2006) vyzdvihuje na formativním hodnocení zejména možnost individuálního posouzení výkonu a sledování pokroku žáka, kterého dosáhl v průběhu učební jednotky ve vztahu ke konkrétním cílům. V těchto pojetích formativního hodnocení je opomíjena (či nedostatečně zdůrazněna) diagnostická funkce hodnocení, tj. zaměření se na příčiny obtíží jednotlivých žáků a identifikaci míst, kde se žák v porozumění „ztratil“, a aktivní zapojení žáka do procesu hodnocení.

### 2.2.3 Společné rysy definic formativního hodnocení

Téměř všechny definice formativního hodnocení se shodují na několika společných znacích formativního hodnocení:

- probíhá v **průběhu procesu učení** (např. Floréz & Sammons, 2013);
- jeho účelem je **zlepšit proces vyučování a učení** (např. Shepardová a kol., 2005);
- je **plánované a interaktivní** (např. Cowie & Bell, 1999);
- je **konkrétní** (žákovi nesdělují, zda jeho výkon byl správný/chybný, ale poskytuje mu konkrétní informaci o tom, v čem chyboval, a jak jeho výkon zlepšit);
- v první řadě **slouží žákovi samému** (Starý, 2008c) a přispívá k rozvoji kompetence k učení; až následně slouží učitelům, rodičům či vyšším stupňům škol, na které se žák hlásí o přijetí.

Definice se shodují ve většině na tom, že hlavním cílem formativního hodnocení je podporovat a zlepšovat učení žáků skrze soubor činností, metod, technik a nástrojů (např. Black & Wiliam, 1998a, 1998b; Sadler, 1998; Shepard a kol., 2005; Wiliam, 2006).

Některé z nich vidí jako důležitý aspekt formativního hodnocení zacelení mezery mezi současným výkonem žáka a požadovaným stavem (např. Sadler, 1989; Harlen & James, 1997; Hattie & Timperley, 2007; Black & Wiliam, 2010; Heritage, 2010). Black & Wiliam (1998b) upozorňovali, že hodnocení je formativní pouze v případě, že ovlivňuje další proces výuky. Na tom se shoduje i Sadler (1998), dle kterého se formativní hodnocení zabývá tím, jak posouzení kvality žákovy odpovědi (výkonu, díla, práce) použít ke zlepšení jeho učení.

Většina definic zmiňuje také **časové hledisko** – pro formativní hodnocení je důležité, že se odehrává každodenně, v průběhu výchovně-vzdělávací činnosti, je její nedílnou součástí<sup>42</sup> (např. Gipps, 1994; Harlen & James, 1997; Perreanaud, 1998; Kahl, 2005; Shepard a kol., 2005; Košťálová & Straková, 2008; Kiryakova, 2010; Clark, 2012).

Zatímco většina prvních definic zdůrazňovala **roli učitelů v procesu formativního hodnocení**, který poskytuje žákům informace formou zpětné vazby proto, aby podpořil jejich učení, např.

- Gippsová (1994), Kahl (2005), Shepardová (2006, in Cizek, 2010): formativní hodnocení je pojímáno jako nástroj, který používají učitelé k identifikaci žakových miskonceptů a chyb, k měření žakova porozumění určitému tématu či osvojení dovedností;
- Bloom, Hastings a Madaus (1971), Gippsová (1994), Shepardová (2006, in Cizek, 2010): učitel používá informace získané z žakovských chyb k přípravě následující hodiny a ke zlepšování svých dosavadních pracovních postupů;

novější definice více zdůrazňují **žakovo zapojení do procesu učení a hodnocení**, zejména skrze sebehodnocení, sebeřízení a vrstevnické hodnocení, a jeho přebírání zodpovědnosti za vlastní učení (např. Sadler, 1989; Harlen & James, 1997; Stiggins a kol., 2007; Cizek, 2010). Z této perspektivy je klíčovým „zákazníkem“ žák – ten, kdo užívá informace podané skrze formativní hodnocení a zároveň je aktivně do procesu hodnocení zapojen. Cowieová (2005) však na základě svých rozhovorů se sedmi až desetiletými žáky došla k závěru, že značná část jich chápe hodnocení jako zodpovědnost učitele a svou roli v přejímání zodpovědnosti není schopno nahlédnout.

Na tomto místě je také důležité zmínit, že chápání hodnocení se posouvá stále častěji k chápání hodnocení v nejužší vazbě k procesu učení, tj. v informativní zpětné vazbě. Mnohem větší pozornost se tedy upíná k podávání jak písemné, tak ústní zpětné vazbě. Z Wiliama (např. 2014), Ayaly (2008) či Bellové (2007) a dalších lze usuzovat, že důraz v oblasti formativního hodnocení se posunul směrem ke komunikaci a interakci mezi učitelem a žákem. Wiliam (2014) dodává, že když lidé hovoří o formativním hodnocení, mají obvykle na mysli zpětnou vazbu. Ale dávat dobrou zpětnou vazbu učitel nemůže, pokud neví, kde je na straně žáků problém. Znamená to, že kladení otázek a zjišťování žakova porozumění či neporozumění (hodnocení formou konverzace, tj. dialogy mezi žákem a učitelem v průběhu učení, např. Duschl a Gitomer, 1997; Ruiz-Primo a Furtak, 2006) je prvním krokem k poskytování efektivní zpětné vazby. Dotazování,

---

<sup>42</sup> V definici formativního hodnocení autoři zdůrazňují zejména systematické hodnocení procesu/průběhu vyučování a učení pro účely zlepšení těchto procesů (Cizek, 2010). V českém prostředí používá Helus (2015) pojem **procesuální hodnocení**, jehož podstatou je kontrola postupu ke konečnému cíli – dovoluje provést včasné korektivy v jednotlivých fázích postupu vpřed.

diskuze, rozhovor mezi učitelem a žákem/žáky jsou tedy klíčovým prvkem učitelovy práce ve třídě (Wiliam, 2014; Bell & Cowie, 2001).

Na základě nastudované literatury jsem pracovala s touto definicí formativního hodnocení:

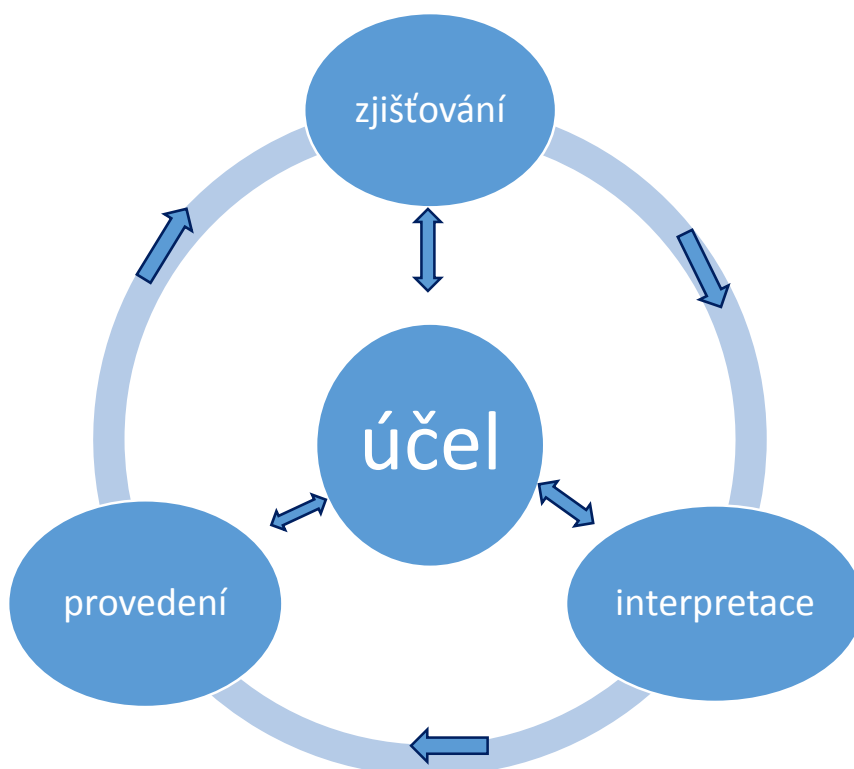
**Za formativní lze označit každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka v procesu učení. Tato informace musí žákovi sdělovat, kde se právě nachází, ale také naznačovat to, co má dělat, aby se něčemu dalšímu naučil a dosáhl stanoveného cíle. Zároveň formativní hodnocení zahrnuje aktivní zapojení žáků do procesu hodnocení, a to skrze sebehodnocení, sebeřízení a vrstevnické hodnocení.**

### 2.2.3 Typologie formativní hodnocení

Různí autoři uvažují o několika typech formativního hodnocení (ty se liší podle toho, jakému aspektu přisuzují větší důležitost). Vychází zejména z jeho načasování, plánování a míry připravenosti. Níže jsou představeny čtyři nejčastější typy formativního hodnocení.

#### 2.2.3.1 Plánované a interaktivní formativní hodnocení

Cowieová a Bellová (1999) rozlišovaly formativní hodnocení podle jeho míry připravenosti – na naplánované a interaktivní.

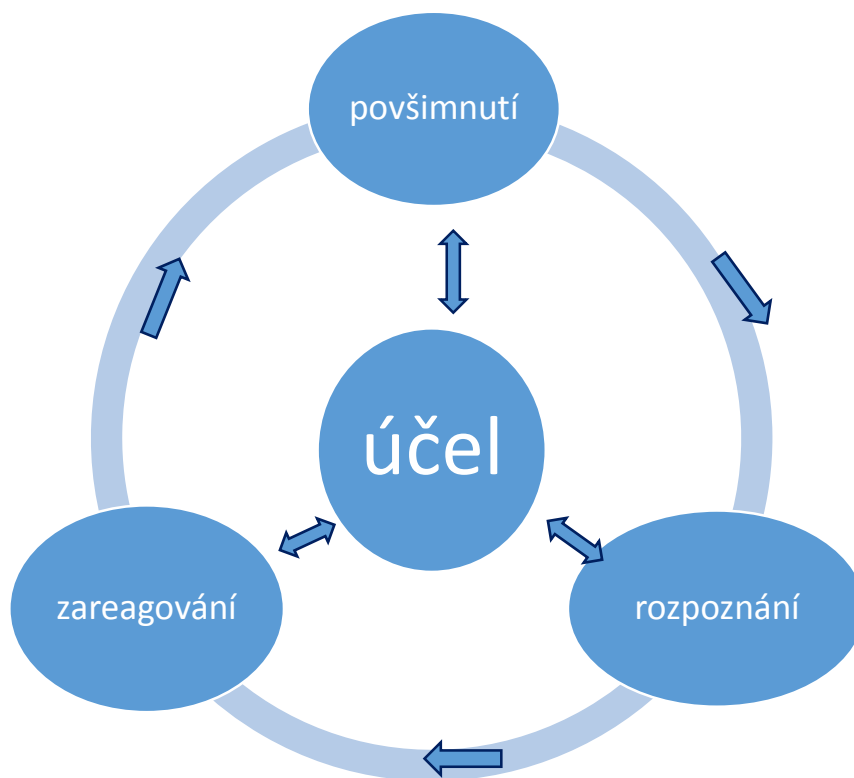


**Obrázek 8** Plánované formativní hodnocení dle Cowieové a Bellové (1999, s. 103)

Plánované formativní hodnocení v pojetí Cowieové a Bellové (1999), na obrázku 8, je založeno na předpokladu, že učitel má proces formativního hodnocení promyšlený – tento cyklus

začíná zjišťováním, pokračuje interpretací a je následován provedením dalších opatření. V centru potom stojí účel plánovaného formativního hodnocení, který je determinován tím, jak jsou informace sbírány, interpretovány a prováděny. Tyto čtyři aspekty jsou ve vzájemných vztazích a ovlivňují se. Podle učitelů z praxe je hlavním účelem tohoto hodnocení získat informace o celé třídě a jejich pokroku v učení, které je specifikováno v kurikulu.

Jako druhý typ autorky uvádí cyklus interaktivního formativního hodnocení.



**Obrázek 9** Interaktivní formativní hodnocení dle Cowieové a Bellové (1999, s. 107)

Interaktivní formativní hodnocení (Wiliamovou terminologií synchronní formativní hodnocení) se odehrává mezi učitelem a žákem a vyplývá z učebních aktivit přímo v hodině. Učitelé skrze interaktivní formativní hodnocení vylepšovali krátkodobé výukové cíle. Nejprve si povšimli nějaké prchavé informace o žakově neporozumění – ať již verbální (žákův komentář či otázka), nebo neverbální (jak se žáci zapojují do nějakého cvičení, jak interagují s ostatními, jak se chová jejich tělo, jaký tón mají při diskuzi s ostatními)<sup>43</sup>. Podle diagnostikovaných obtíží volili postup nápravy – někdy se týkala jen vybraných žáků, někdy celé třídy.

Naopak v plánovaném formativním hodnocení zaznamenaly Cowieová a Bellová (1999) tendenci k nápravě pro celou třídu. Další rozdíl mezi plánovaným a interaktivním formativním

<sup>43</sup> Učitelé si ve výzkumu Cowieové a Bellové (1999) všímali rozmanitých informací od různých žáků a v odlišném čase. Autorky zjistily, že povšimnutí si a rozpoznání problému bylo velmi obtížné pro začínající učitele a pro zkušené učitele v nové třídě, zejména na začátku školního roku, kdy žáky neznají.



hodnocením spatřovaly autorky v účelu hodnocení: plánované formativní hodnocení se více zaměřovalo na zvládnutí úkolů kurikula a na hodnocení obsahu předmětu, interaktivní se více soustředilo na žákovu učení a hodnocení nejen obsahu předmětu (oboru), ale také osobního a sociálního učení.

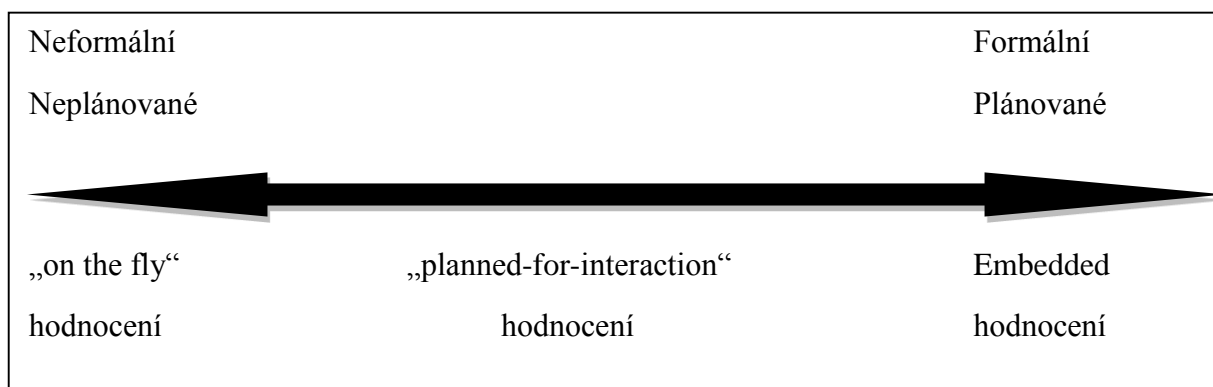
### 2.2.3.2 Neplánované, plánované a promyšlené formativní hodnocení

Shavelson a jeho kolegové (2008) rozlišili tři varianty formativního hodnocení, zejména s ohledem na jeho promyšlenost. Typ formativního hodnocení Cowieové a Bellové ještě o jeden rozšířili:

a) **on-the-fly** (průběžné, neplánované, za letu) nastává nečekaně, spontánně; např. když učitel poslouchá rozhovor žáků v malých skupinách při práci a zaslechne nepochopení ze strany žáků a ihned reaguje;

b) **planned-for-interaction** (plánované, záměrné, předem připravené) – učitel plánuje postup, jak najít a zacelit mezeru mezi současným a očekávaným výkonem žáků; např. si připravuje otázky, kterými zjistí, nakolik žáci dosáhli stanoveného cíle, nebo si připravuje další plán hodiny na základě zjištěných nedostatků;

c) **embedded assessment** (promyšlené hodnocení, které je součástí každodenní výchovně-vzdělávací praxe)<sup>44</sup> – jedná se o hodnocení zasazené do vyučovacích hodin, které se odvíjí od kurikula a informuje učitele o tom, kde se jeho žáci nachází a co by se potřebovali naučit tak, aby dosáhli předem stanoveného cíle.



**Obrázek 10** Neplánované, plánované a promyšlené formativní hodnocení. Zdroj: Shavelson a kol. (2008, s. 300, upraveno)

### 2.2.3.3 Krátkodobý, střednědobý a dlouhodobý cyklus formativního hodnocení

Wiliam (2006) rozlišil typy formativního hodnocení z časového hlediska. A to na:

<sup>44</sup> Vzhledem k obtížnému a těžko uchopitelnému termínu, pro který český jazyk nemá ekvivalent, ponechávám anglický termín s opisem daného typu formativního hodnocení.

- a) **krátkodobý cyklus** – např. při hodině či mezi nimi; denně; pohybuje se od pěti sekund do dvou dnů (nejčastěji cyklus jedné vyučovací hodiny, případně dvouhodinového bloku); spadá sem okamžitá zpětná vazba, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení apod. podané neprodleně po žákově výkonu; vyžaduje flexibilitu a patří sem také plánování vyučovací jednotky vzhledem k aktuálním, a mnohdy neočekávatelným podnětům;
- b) **střednědobý cyklus** – mezi vyučovacími celky i během nich, bývá chápán v rozsahu třech dnů až čtyřech týdnů (odpovídá tematickému celku učiva), řadíme sem například písemnou zpětnou vazbu k testu či písemnému projevu; při jeho plánování učitel vždy rozvažuje, jakými způsoby ověří, do jaké míry žáci učivo zvládli (tzv. důkazy o učení), může se jednat např. o test nanečisto; psaní „konceptu“ slohové práce (dílny psaní) apod.;
- c) **dlouhodobý cyklus** – vyskytuje se po celé určovací období; pohybuje se od čtyř týdnů do jednoho roku či déle (většinou období školního roku, kdy žáci očekávají souhrnnou informaci ve čtvrtletí či pololetí, např. v individuálních rozhovorech v pojetí učitel – žák – rodič).

Z tohoto dělení vycházím při členění zpětné vazby v kapitole o metodách formativního hodnocení, protože z hlediska učitele vyžaduje od učitele každá z nich poněkud odlišné dovednosti.

V roce 2010 Wiliam představil synchronní a asynchronní pohled ve vztahu k formativnímu hodnocení. Příkladem synchronního pohledu je učitelovo přizpůsobení v reálném čase (během rozhovoru s žákem či v diskuzi celé třídy), příkladem asynchronního pohledu je zpětná vazba k domácímu úkolu, sumarizování informací či jejich zjišťování na konci hodiny. Asynchronní pohled tedy zdůrazňuje časový odstup od výkonu a zpětné vazby k němu. To umožňuje žákovi i učiteli promyslet zpětnou vazbu a využít získané informace pro plánování následujících činností.

Někteří autoři shledávají za formativní hodnocení pouze to, které probíhá denně, tj. v krátkodobém cyklu (např. Kahl, 2005). Black s kolegy (2004) zjistili, že ve třídách, kde učitelé prováděli formativní zpětnou vazbu v rámci nebo mezi vyučovacími jednotkami (např. při působení v krátké či středním cyklu) byla míra pokroku žáků v průběhu roku přibližně dvojnásobkem míry pokroku v kontrolovaných třídách.

Domnívám se však, že pokud žák obdrží informativní a srozumitelnou zpětnou vazbu, která ho upozorní na jeho silné i slabé stránky a pomůže mu naznačit cestu, kudy se vydat dále, aby dosáhl stanoveného cíle, může formativnímu hodnocení v dlouhodobém cyklu odpovídat i dobře napsané závěrečné slovní hodnocení, které žákovi pomůže zaměřit se v příštím pololetí či roce na problematické oblasti.

### 2.3 Funkce formativního hodnocení

Formativní hodnocení plní také několik funkcí. Ačkoliv jsem se inspirovala funkcemi školního hodnocení Kosíkové (2011, s. 106–109) a Kratochvílové (2011, s. 24–25), vymezení těchto funkcí formativního hodnocení je autorské a upraveno na základě zahraničních zdrojů a pojetí formativního hodnocení v této práci.

- **Funkce informativní (poznávací)** – účelem formativního hodnocení je zejména informovat žáka o jeho výkonu, tj. zpětná vazba pro žáka i rodiče, konkrétně a včas;
- **Funkce korektivní (konativní)** – je spjata se získáním informací o výkonu; umožňuje žákovi hledat samostatně či s dopomocí cestu, jak své výsledky zlepšit a dosáhnout žádoucího stavu.
- **Funkce rozvíjející** – na celkovém rozvoji osobnosti žáka se podílí také hodnocení; jeho prostřednictvím se utváří žákovo sebepojetí a hodnocení sebe sama.
- **Funkce regulativní** – umožňuje učiteli na základě okamžité zpětné vazby plánovat další výuku, a žákovi regulovat své další činnosti.
- **Funkce výchovná** – žáci se učí sebekontroly, vyhledávání a odstraňování chyb, i přijímání kritiky.
- **Funkce sociální** – žáci jsou součástí skupin, v těchto skupinách se navzájem ovlivňují v jednání, chování i hodnocení (např. skrze vrstevnické hodnocení).
- **Funkce prognostická** – kromě toho, že formativní hodnocení poskytuje žákovi informaci a podklady o momentálním úspěchu a dosažené úrovni, míří také do budoucnosti, tj. umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení.
- **Funkce motivační** – cílem formativního hodnocení je rovněž motivovat žáky, povzbuzovat je v jejich snažení, zdůraznit jejich individuální pokrok, neodrazovat žáka od svého zdokonalování, ale oceňovat jeho úspěch a motivovat a povzbuzovat je (slovně, písemně, neverbálně).
- **Funkce diagnostická** – pomáhá odhalovat příčiny jeho úspěšnosti i neúspěšnosti (tj. nejen zjišťování znalostí a úrovně porozumění, ale také příčin, tj. proč něco žáci neznají, proč něčemu nerozumí); stává se významným prostředkem seberegulace. Diagnostikování žáka má význam nejen pro žáka samotného, ale je důležitým zpětnovazebným mechanismem pro učitele i rodiče. Učitel by měl pravidelně sledovat žákův pokrok, konfrontovat ho se stanovenými vzdělávacími cíli a požadavky, s tím, čeho má daný žák ve výuce dosáhnout.

## 2.4 Desatero formativního hodnocení

Po vymezení termínu se nabízí desatero formativního hodnocení, které shrnuje jeho základní principy. Desater vzniklo několik. Nejčastěji jsou citována: Assessment Reform Group, 2002; Current Perspective Assessment, 2005, s. 6; Cizek, 2010, s. 8. Níže podávám desatero formativního hodnocení, které vzniklo jejich syntézou a na základě aktuálních výzkumných poznatků:

1. Primárním účelem formativního hodnocení je zlepšit výkon žáka.
2. Formativní hodnocení musí poskytovat užitečné informace (žákům, učitelům i rodičům) k různým oblastem učení žáků. Užitečné v tom smyslu, že žák ví, kde se právě nachází, a také to, co má dělat, aby se posunul dále a dosáhl stanoveného cíle<sup>45</sup>.
3. Formativní hodnocení je integrální součástí vyučování, prostupuje učení, je neustálé, nikoli epizodické, zaměřuje se na proces učení.
4. Formativní hodnocení vede ke stanovování výchovně-vzdělávacích cílů.
5. Formativní hodnocení povzbuzuje žáky ke sledování vlastního pokroku směrem ke stanoveným cílům a motivuje je k učení.
6. Formativní hodnocení je založeno na porozumění tomu, jak se žáci učí.
7. Formativní hodnocení vede žáky k převzetí zodpovědnosti za jejich vlastní učení.
8. Formativní hodnocení posiluje sebehodnotící schopnosti žáka tak, že je schopen autoregulace učení.
9. Formativní hodnocení podporuje metakognici, reflexi a sebereflexi žáků.
10. Formativní hodnocení patří mezi klíčové profesní dovednosti učitelů.

## 2.5 Proč používat formativní hodnocení

Jak již bylo zmíněno výše, formativní hodnocení má mnoho pozitivních dopadů na učení žáků. Níže představím nejčastější argumenty, které zaznívají pro podporu formativního hodnocení, doplněné vybranými zjištěními výzkumů:

1. Žáci dosahují lepších výsledků, tj. formativní hodnocení přispívá ke zlepšení výkonu žáků a celkové kvalitě vzdělávání (Black & Wiliam, 1998a, 1998b, 2005; Bell & Cowie, 2001; Allal & Lopez, 2005; OECD, 2005; Hattie & Timperley, 2007; Brookhart, 2008; Fluckigerová a kol., 2010; Wiliam, 2010; uceleně Floréz & Sammons, 2013).

<sup>45</sup> Žáci se prostřednictvím formativního hodnocení seznamují se svým učením. Porozumí více do hloubky tomu, co se mají učit, kde je jejich učení ve vztahu k cíli a jak se má změnit jejich současná pozice, aby splnili požadavky. Jedním z důležitých aspektů role učitele je poskytnout žákům takové nástroje, které by jim umožnily o jejich učení diskutovat. Všechny tyto aspekty jsou podmíněny dialogem mezi učitelem a žákem (Gavriel, 2013).

Pokud jsou techniky formativního hodnocení využívány ve třídách pravidelně, výrazně se zlepšují výsledky žáků a zvyšuje se rychlost a kvalita jejich učení. Rozdíl činí až 30 % (Black & William, 1998; Floréz & Sammons, 2013; Wiliam, 2011).

2. Zvláště účinné se ukazuje pro žáky s horšími studijními výsledky, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, čímž se snižuje nerovnost ve výsledcích žáků (Black & Wiliam, 1998a, 1998b), a pro žáky primárního stupně vzdělávání.

V některých školách byl zaznamenán pozitivní dopad díky metodám formativního hodnocení na výsledky v sumativních testech. Na druhé straně mnoho výzkumů, které by kvantitativně a experimentálně ověřovaly dopad formativního hodnocení na výsledky žáků, nemáme k dispozici ani v zahraničí (např. Bennet, 2011).

3. Podporuje spravedlivý přístup ke vzdělání, tj. každému žákovi poskytuje šanci, aby v rámci svých možností dosáhl maximálního rozvoje (OECD, 2005; Starý, 2007).

4. Zlepšuje se třídní klima, žáci jsou vnitřně motivováni.

Početnými výzkumy byly dokázány pozitivní efekty na vztah k učení a pojetí vlastní osobnosti (self-concept), zejména výkonově slabších žáků – ti začali důvěřovat sami sobě, byli hrdi na sebe i své schopnosti (Black & Wiliam, 1998b; Floréz & Sammons, 2013). To je způsobeno tím, že žáci nejsou porovnáváni mezi sebou a výuka není postavena na soutěžení, proto má formativní hodnocení pozitivní dopad především na vnitřní motivaci žáků. Kromě toho se žáci stávali v procesu učení při využití formativního hodnocení více aktivními, spolupracujícími a nezávislými jedinci.

5. Žáci jsou zapojeni do procesu učení a hodnocení (sebehodnocení a vrstevnické hodnocení). Žáci se učí přijímat za své učení zodpovědnost (oslabuje se role učitele jako autority, ale také jako toho, na koho lze svalit vinu v případě neúspěchu, např. Stiggins & Chappuis, 2008), čímž dochází k rozvoji jejich metakognitivních dovedností (Floréz & Sammons, 2013). Myhillová a Warrenová (2005) ve svém výzkumu však ukázaly, že forma podpory vedoucí k nezávislosti – přijímání zodpovědnosti – se vyskytovala ve výuce zřídka.

6. Žáci vnímají hodnocení jako přirozenou součást života.

7. Formativní hodnocení rozvíjí nejen kompetenci k učení (tj. žáci jsou schopni poučit se ze svých chyb, sami vyhodnocují výsledky procesu učení a navrhuji řešení pro zlepšení svých výkonů, např. OECD, 2005; Heritage, 2010; Looney, 2011; Marshal, 2011), ale také kompetenci sociální a personální. Žák oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí myslí, říkají a dělají.

8. Hodnocení se stává cílem učení – žáci se učí přijímat hodnocení učitele i spolužáků, hodnotí sami sebe (např. Hinton, 2008). Rozvíjení těchto metakognitivních dovedností odpovídá jedna

z klíčových kompetencí pro Evropu, kterou by měli disponovat mladí Evropané ve 21. století, a to „Být zodpovědný za své učení“.

Účinky formativní hodnocení lze znázornit v následujícím cyklu:



**Obrázek 11** Proč používat formativní hodnocení ve výuce? Zdroj: Starý a kol., 2016, upraveno.

V souvislosti s formativním hodnocením byla věnována pozornost i tématu, zda se liší účinky pozitivního i negativního (konstruktivního) hodnocení. Zatímco Klenowskiová (2009, in Torrance, 2012) se domnívá, že jen pozitivní formativní hodnocení zlepšuje učení, Torrance (2012) s ní nesouhlasí. Za formativní hodnocení považuje jakékoliv hodnocení, které bere v úvahu žáka, jeho předpoklady, znalosti a porozumění, a nemusí se jednat nezbytně o pozitivní reakce. Naopak kritické komentáře doprovázené radou o tom, jak se zlepšit, považuje Torrance (2012) za efektivní formativní hodnocení a dokládá to výzkumy.

Pozitivní dopady při využití formativního hodnocení jsou známy také na učitele – ujasňují si, co chtějí žáky naučit; plánují cíle výuky i důkazy o učení; umí pokládat dobré otázky zjišťující

míru žákova porozumění; podávají žákům konstruktivní zpětnou vazbu (Floréz & Sammons, 2013, s. 18). Black a kol. (2004, s. 20) popisují, jak učitelé zapojení do výzkumu měli z počátku obavy, že nebudou mít nad svou třídou kontrolu, dojde k její ztrátě, a to sdílením odpovědnosti s žáky. Jeden z učitelů zapojených do projektu na konci projektu prohlásil: „Formativní hodnocení mi dalo to, že se méně zaměřuji na sebe a více na žáky“.

Ačkoliv o mnoha těchto efektech nemáme v České republice data, chybí nám šetření na velkých vzorcích, lze předpokládat, že navzdory kulturním odlišnostem by byly výsledky u nás podobné.

## 2.6 Kritika formativního hodnocení

Kritika formativního hodnocení plyne často z použité metodologie některých studií. Jako potřebné se jeví také posílit výzkum zacílený na vnímání a názory žáků na metody formativního hodnocení. Poslední část kritických ohlasů se obrací směrem k nedostatku teoretického rámce a nutnost jeho precizování. Jako nevyjasněné se jeví chápání formativního a sumativního hodnocení – zda je tato dichotomie nastavena po stránce procesuální, či účelové. Další výtkou bývá rozrůzněnost a neukotvenost termínu „formativní hodnocení“ a „hodnocení pro učení“, od které se odvíjí nejasnost v oblasti metod, nástrojů a technik, které formativní hodnocení rozvíjí. (Floréz a Sammons, 2013)

## 3 Implementace formativního hodnocení do výuky

---

*Zatímco kvalitní hodnocení učení podporuje, nekvalitní hodnocení učení zabraňuje.*

(Stiggins, 2007)

---

Jak bylo ukázáno na předchozích řádcích, pozitivní dopady formativního hodnocení na učení žáků byly některými výzkumy jasně dokázány. Výzkumníci, politici ani učitelé již dnes nezpochybňují pozitivní efekty formativního hodnocení na učení žáků a implementaci formativního hodnocení podporují. Otázka tedy již nezní – **zda**, ale **jak** efektivně implementovat formativní hodnocení do každodenní praxe, jakým způsobem poskytovat žákovi relevantní zpětnou vazbu, jak odhalovat a analyzovat jeho chyby a nedostatky. Současně nemáme mnoho informací o tom, jak je formativní hodnocení ve třídách a školách implementováno, navrhováno, rozvíjeno a zakotveno (na úrovni učitele) a přijímáno na úrovni žáků.

Změny formativního hodnocení se začaly rýsovat na dvou úrovních: jednak na úrovni třídy, jednak na úrovni státní.

### 3.1 Podmínky úspěšné implementace formativního hodnocení do výuky

Na základě doporučení výzkumu jsem sestavila podmínky potřebné pro úspěšnou implementaci formativního hodnocení.

1. Celoškolní přístup k hodnocení žáků podporující formativní hodnocení (školní kurikulární dokumenty specifikující hodnocení žáků s podporou formativního hodnocení, které je srozumitelné také pro rodiče žáků; tato vize školy je všeobecně sdílená a všichni se na ni podílejí). Aby formativní hodnocení mohlo být úspěšně implementováno, mělo by být záležitostí celé školy.
2. Vedení školy podporující a stimulující metody formativního hodnocení.
3. Důraz na spolupráci mezi učiteli, vytvoření prostoru pro reflexi a sdílení zkušeností s kolegy.
4. Podporující školní klima i třídní klima<sup>46</sup> (interakce mezi učiteli a žáky; mezi žáky navzájem), v němž jsou žáci chápáni jako partneři ve výuce i hodnocení.
5. Vzdělávání učitelů, které je založeno na dlouhodobých programech dalšího vzdělávání (nejefektivnější jsou pravidelná setkávání odborníků i učitelů a sdílení jejich zkušeností, srov. Torrance a Pryor, 2001; Hattie, 2003; Ayala a kol., 2008). Black a kol. (2004) uvádí, že nejvíce se osvědčil plán implementace formativního hodnocení do výuky v rozsahu tří let, v němž jsou podporovány malé skupiny učitelů, které mohou sdílet své zkušenosti a podporovat své další kolegy ke zkoumání vlastních dosavadních způsobů výuky a hodnocení. Wiliam (2011) dále dodává, že profesní rozvoj učitelů v oblasti implementace formativního hodnocení musí být vztažen k lokálním podmínkám, v nichž učitel funguje (tj. je potřeba brát v úvahu charakteristiku dané země, lokality, školy, třídy, učitelových dosavadních zkušeností a znalostí, jeho vyučovacího stylu, povahových rysů apod.).
7. Vnitřní přesvědčení učitelů o efektivitě formativního hodnocení. Black (1998a) dodává, že je potřeba vybudovat kulturu úspěchu, která je založena na přesvědčení, že každý žák může uspět.
8. Spolupráce učitelů a žáků na jeho realizaci.
9. Metody formativního hodnocení mohou zlepšit formativní hodnocení a výuku jen tehdy, bude-li učitel schopen je integrovat do výuky pravidelně a systematicky; naučí-li se poznávat momenty

---

<sup>46</sup> Mertin a Krejčová (2012) používají termín klima školy (školní klima) jako synonymum ke klimatu třídnímu – své rozhodnutí dokládají tvrzením, že klima jednotlivých tříd i pedagogického sboru v konečném důsledku tvoří klima celé školy. Mertin a Krejčová (2012, obr. na straně 223) za podstatnou část kvalitního školního klimatu považují: kvalitu výuky, hodnoty uznávané školou, vědomí silných stránek i problémů, dodržování stanovených norem a pravidel platné pro žáky i učitele, péče a respekt, pozitivní očekávání (vytvoření a další podněcování společného přesvědčení o zvládnutí školní práce – týká se žáků, učitelů i dalších zaměstnanců školy), podpora učitelů (zahrnuje různé formy supervizi, týmové spolupráce, kontinuálního vzdělávání i ocenění jejich aktivit), a fyzikální prostředí (to nabízí zpravidla návštěvníkům školy první dojem o klimatu školy). Kvalita výuky spočívá v profesních kompetencích učitelů – záleží na jejich odbornosti, didaktických schopnostech, dovednostech řízení třídy i dovednostech sociálních. Velmi důležitý je také požadavek péče a respektu, který očekává od učitelů posilování sounáležitosti žáků se školou, podporu přijetí vzájemných odlišností. Mezinárodní studie OECD (2005) na základě pozorování ve třídách poukázala na důležitost zajištění pocitu bezpečí žákům ve třídě, aby se nebáli vyjadřovat se, riskovat a dělat chyby.



a oblasti, v níž žáci selhávají. Vyžaduje to excelentní učitele, přemýšlivé a reflektivní praktiky, kteří jsou entuziastičtí, nadšení a erudovaní.

Červenka (1994, s. 6) věřil, že našemu českému vzdělávacímu systému „může pomoci především **reforma vnitřní**, tedy taková, která se odehraje jak na úrovni každého řadového učitele, tak současně na úrovni jeho žáků. Výsledkem této pozitivní reformace bude především kvalitní změna vztahů mezi výše uvedenými účastníky výchovně vzdělávacího procesu.“ Autor tedy nevěří vnější reformě, změnám ve struktuře systému či změnám na legislativní úrovni. Úspěšnost je podle něj závislá především na osobnosti učitele – pouze zapálení a přesvědčení učitelé, kteří mají zajištěny odpovídající podmínky pro svou práci, mohou změnit výuku, učení žáků i školní hodnocení.

### 3.1.1 Vzdělávání učitelů

Veselý (2013) v souvislosti se vzdělávací reformou v Ontariu zmiňuje, že zásadní je budování kapacit (*capacity building*) skrze důvěru a efektivní podporu učitelů. Úsilí je potřeba věnovat dlouhodobým vzdělávacím kurzům a propojení organizací, škol i jednotlivců, kteří si vzájemně předávají své zkušenosti (jejich zásadní roli potvrdil také Black a Wiliam, 1998a, 1998b; Marshallová, 2011; Clark, 2012). Na druhou stranu je zdůrazňováno pojetí učitele jako reflektivního praktika a adaptivního experta, který disponuje klíčovými kompetencemi, ale je navíc kreativní a dokáže implementovat formativní hodnocení na míru žáků tak, aby každý z nich uspěl, posunul se v učení dále a naučil se přebírat za své učení odpovědnost. Jak upozorňuje Black a Wiliam (1998b), z celé řady dostupných metod, technik a nástrojů si musí stejně každý učitel najít vlastní cestu, kterou si vydá ke změně vyučování, učení a hodnocení žáků. Zde uvádím příklady států, které se vydaly cestou podpory učitelů v systematické integraci formativního hodnocení do výuky (dle Looney, 2011; Cizek, 2010):

- **Anglie** (2000) – program „Assessment for Learning“ (Hodnocení pro učení (AFL) pro nižší střední školy (Key Stage 3);
- **Skotsko** – program „Assessment is for Learning“ (Hodnocení je pro učení (AiFL) povzbuzující učitele, aby implementovali formativní hodnocení do výuky;
- **USA** – zde byly schváleny dva projekty na podporu formativního hodnocení: *The Formative Assessments in a Comprehensive Assessment System* (FACAS) s cílem začlenit formativní hodnocení do systému současného hodnocení a *The Formative Assessment for Students and Teachers* (FAST);

- **Nový Zéland** (1999) – Národní strategie pro hodnocení (National Assessment Strategy), která učitelům poskytuje nástroje pro hodnocení a profesionální vzdělávání k rozvíjení schopnosti hodnocení;
- **Francie** – Ministerstvo školství v rámci hodnocení *Assessment, Prospects and Performance Directorate* vyvinulo celou řadu nástrojů na podporu diagnostiky individuálních potřeb žáků v řadě předmětů na všech úrovních.

### 3.1.2 Spolupráce s rodiči

Rodiče znají své dítě nejlépe, proto je vhodné je do procesu hodnocení zapojovat již od prvního dne školní docházky (konkrétní formy nabízí např. Kratochvílová, 2011). Guskey a Bailey (2001) uvádějí, že rodiče si přejí nejen pravidelné a podrobnější informace o plánech učitele (stanovených výukových cílech), o pokroku a školních výsledcích svých dětí, ale také praktické rady k tomu, jak mohou svému dítěti oni sami v učení pomoci. Většina rodičů zmínila, že by uvítala detailnější informace o tom, jak se jejich dětem ve škole vede. Zároveň dodali, že informace musí být tzv. jargon-free, tedy psané či poskytované takovým jazykem, který je pro ně srozumitelný. To je také jeden z důvodů, proč mnohdy rodiče preferují hodnocení známkou či písmenem, kterému rozumí, a je pro ně snáze interpretovatelné také proto, že s tímto systémem hodnocení mají vlastní zkušenosti.

Vztahy mezi rodinou a školou by měly být založeny na tzv. **principu sdílené odpovědnosti**, v němž jsou rodiče partnery školy. Šístková (2010) také doporučuje nechat rodiče se vyjádřit k výsledkům svého dítěte, což podporuje a zvyšuje míru zodpovědnosti za jeho výkony. Jak ale zmiňuje např. Rabušicová a kol. (2004), není snadné toho docílit, protože rodiče jsou rozděleni do několika typů (rodiče jako klienti-zákazníci školy, rodiče jako partneři školy; rodiče v roli občanů; rodiče nezávislí) a pro některé z nich je charakteristický postoj, že normální je nekomunikovat.

### 3.2 Překážky v implementaci formativního hodnocení

Přestože je myšlenka formativního hodnocení všeobecně přijímána, naráží ve školní praxi na mnohé překážky. Některé studie ukázaly, že účinná implementace formativního hodnocení do výuky je spíše výjimkou než pravidlem (např. Black a Wiliam, 1998; Stiggins, 2007), protože učitelé zdůrazňují mechanické učení rozvíjející pouze povrchní učení a poskytují příliš obecnou zpětnou vazbu. Diwon a Williams z Aucklandské univerzity ve svém výzkumu došli k závěru, že učitelé stále formativnímu hodnocení neporozuměli a implementace do praxe je slabá (2001, in Clark, 2012). I když pracovali s výchovně-vzdělávacími cíli, kritérii i sebehodnocením, nedocházelo často ke kvalitativnímu posunu v učení žáků. Na neporozumění, mechaničnost a také

vágnost, do níž lze snadno sklouznout, upozorňují např. Sadler (2010) či Torrance (2012). Druhý jmenovaný označuje toto hodnocení za „protiformativní“ (conformative assessment). Úkolem učitele totiž není naučit žáky mechanicky hodnotit (sebe i jiné), ale vést je k „umění“ hodnocení.

Drake a Beckett (2010, in Clark, 2012) v kanadském Ontariu na základě pozorování výuky prvního i druhého stupně došli rovněž k závěru, že učitelé přeceňují metody sumativního hodnocení (kvízy, testy, projekty) a minimálně využívají metody, nástroje a techniky formativního hodnocení. K podobným závěrům dochází také výzkumy OECD (2005) a zpráva Looneyové (2011). Ta uvádí, že ačkoliv všechny země se shodují o efektivnosti, potřebnosti a důležitosti formativního hodnocení, realizace není bezproblémová. V mnoha zemích, včetně České republiky, dominuje sumativní hodnocení, a to vinou mnoha překážek, které implementaci formativního hodnocení zabraňují či ji ztěžují (OECD, 2005; Looney, 2011).

Tato zjištění mají potom své dopady do vzdělávací politiky. Nelze totiž očekávat, že učitelé budou ve svých třídách efektivně používat formativní hodnocení bez náležité odborné přípravy, bez přesvědčení o jeho efektivitě a bez dostatečné alokace potřebných finančních zdrojů na tuto realizaci. Právě identifikace chyby a její příčiny se ukazuje jako velmi problematická. Wiliam (2006) poukazuje na výzkum počáteční čtenářské gramotnosti Baileyové a Drummondové (2006), které došly k závěru, že začínající učitelé nemají problém s identifikací žáků, u nichž se vyskytnou potíže ve čtení, ale nejsou mnohdy schopni identifikovat příčinu selhání.

### **Mezi nejčastějšími obecnými překážkami bývá uváděno:**

- **snadná prokazatelnost účinků sumativního hodnocení**, na rozdíl od prokazatelnosti výsledků hodnocení formativního, které se stávají zjevnými až po dlouhodobějším působení (např. Starý, 2007);
- **časová náročnost**<sup>47</sup> (např. Stiggins, 2002; Kahl, 2005; Cizek, 2010; Floréz & Sammons, 2013) – učitelé nejsou schopni shromáždit adekvátní množství informací o každém žákovi

---

<sup>47</sup> Babiaková (2012) ve svém výzkumu porovnávala průměrný čas (v minutách) věnovaný profesním činnostem podle jednotlivých kategorií po dobu celého pracovního týdne. Čeští učitelé vyčíslili čas trávený činnostmi přímo souvisejícími s vyučováním a jeho přípravou na 1618 minut týdně, znamená to 27 hodin strávených nad činnostmi přímo souvisejícími s vyučováním a jeho přípravou. Jejich polští i slovenští kolegové tuto zátěž vnímali téměř o 200 minut méně (25 hodin v Polsku a 24,3 hodin na Slovensku). Při bližším pohledu na kategorii „činnosti přímo související s vyučováním a jeho přípravou zjistíme, že čeští učitelé nejvíce času tráví řízením a koordinací učebních činností žáků (363 min týdně), projektováním a plánováním výuky (223 min týdně), opravou a hodnocením žákovských prací (161 min týdně), tvorbou učebních materiálů, pomůcek a názorných ukázek (145 min týdně), prověřováním učebních výsledků (131 min týdně), činnostmi navozujícími aktivizaci a motivaci žáků (130 min týdně), vysvětlováním nového učiva (129 min týdně), hodnocení v kontaktu s žákem (105 min týdně) či 99 minut kontrolou připravenosti žáka na vyučování. Možná překvapivě se ve výzkumu Babiakové ukázalo, že čeští učitelé věnují oproti polským a slovenským kolegům znatelně více času projektování a plánování výuky (3,7 hod.), hodnocení v kontaktu s žáky (1,8 hod.) a opravě a hodnocení žákovských prací (2,7 hod.).

každodenně, což je dáno zejména standardizovaným testováním a rozsahem kurikula; Fisher a Freyová (2012) k časové náročnosti dodávají, že nejde o nedostatek času, ale o jeho správné využití – investování času do toho, aby se žáci naučili efektivně učit, je čas dobře investovaný;

- **rozsáhlé požadavky na učivo stanovené kurikulem** – přibývá poznatků, které se mají žáci naučit (např. Stiggins, 2002; Starý, 2007);
- **vysoký počet žáků ve třídě**, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, žáci s odlišným mateřským jazykem<sup>48</sup>;
- **nedostatečná praxe, obeznámenost s formativním hodnocením a absence mentoringu** (Clark, 2010);
- **finanční náročnost** (Cizek, 2010) – finanční prostředky na pokrytí materiálů podporujících implementaci formativního hodnocení;
- **nepochopení formativního hodnocení rodiči žáků** či přímo vzdor rodičů k inovacím typu formativního hodnocení (Clark, 2010).

Některé z těchto překážek se však neobejdou bez systémových změn na úrovni vzdělávacího systému, některé lze úspěšně překonávat skrze pravomoci jednotlivých škol a tříd.

### 3.2.1 Překonávání překážek na úrovni vzdělávací politiky

O překonávání překážek na úrovni třídy podrobně pojednává práce Stigginse (2002) a Looneyové (2011). Za stěžejní označují:

- Poskytnout dostatečné množství informací a dlouhodobých vzdělávacích kurzů o formativním hodnocení a jeho implementaci do výuky (studentům fakult připravujících učitele, učitelům z praxe, vedení škol i konzultantům v oblasti školního hodnocení).
- Podporovat profesionalitu učitelů, spolupráci učitelů a investovat do jejich profesního rozvoje.
- Zajistit vývoj účinnějších přístupů hodnocení, např. formativní hodnocení založené na ICT.
- Podporovat výzkum a vývoj v oblasti formativního hodnocení.
- Podporovat spolupráci mezi tvůrci politik, učiteli, odborníky i výzkumníky pracujícími v oblasti rozvoje studijních programů a hodnocení (např. Shavelson a kol., 2008, ti chápou vybudování mostů mezi výzkumem, politikou a praxí jako základní předpoklad pro změnu a úspěšnou implementaci formativního hodnocení do praxe).

---

<sup>48</sup> Ačkoliv počet žáků ve školních třídách je stanoven vyhláškou (liší se pro různé stupně a druhy škol), reálné počty jsou velmi odlišné – jsou určovány demografickou situací daného kraje či obce, technickými možnostmi školy apod. Počty žáků ve třídách na druhém stupni jsou v zemích velmi odlišné – dle údajů OECD (2014) průměr žáků ve třídě byl v ČR 21, zatímco v Číně 51 žáků a v Estonsku žáků 16. Z výzkumu TALIS (2013) vyplynulo, že spokojenost učitelů není závislá na velikosti třídy, ale na podílu žáků s kázeňskými problémy.

### 3.2.2 Překonávání překážek na úrovni univerzit

Kanadská studie Volanteho a kolegů (2010, in Clark, 2012, s. 34) došla k závěru, že fakulty připravující učitele nezařazují do svých studijních plánů samostatný předmět věnovaný školnímu hodnocení, raději zakomponují toto téma do oborových předmětů či didaktik. Nicméně ne všichni vysokoškolští odborníci na daný obor jsou experty na problematiku školního hodnocení, a proto bývá v oborových předmětech a didaktikách téma hodnocení zanedbáváno. V závěru studie poté autoři konstatují, že pro úspěch implementace formativního hodnocení do školních tříd je klíčový mentoring.

### 3.2.3 Překonávání překážek na úrovni školy a třídy

Školní hodnocení (formativní i sumativní) zpětně ovlivňuje celý vzdělávací proces, a proto je potřeba pečlivě promýšlet jeho konkrétní podobu, a to již ve fázi tvorby ŠVP. Aby implementace formativního hodnocení byla opravdu úspěšná, mělo by se stát formativní hodnocení jednotnou filozofií dané školy, tj. vedení by se mělo podílet na plánování koncepce formativního hodnocení a podporovat v tomto směru profesní rozvoj učitelů<sup>49</sup> (pozitivní dopad tohoto přístupu dokazují např. Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009; Gipps, 1994; Hattie a Timperley, 2007). Učitelům by měla být poskytnuta svobodná volba při využívání metod, nástrojů a technik formativního hodnocení, nicméně tato jejich volba by měla být diskutována na úrovni školy a být v souladu s filozofií dané školy.

Implementace formativního hodnocení často naráží na nedostatečné vnitřní přijetí změn, setrvačnost a stereotypy v učitelské práci a celkovou profesní nepřipravenost na zásadní změny. Looney (2011) na úrovni třídy tedy považuje za jeden z předpokladů úspěšné implementace formativního hodnocení do výuky změnu hluboce zakořeněného přesvědčení učitelů o pojetí hodnocení. Ta souvisí se subjektivními teoriemi (Korthagen a kol., 2011, s. 171–190), které jsou velmi stabilní a učitelé se od nich neradi odklání.

Dle Stigginse (2002) formativní hodnocení nemá poražené, ale jen vítěze – ale cena, kterou musíme zaplatit, není malá. Cenou míní Stiggins investování do profesního rozvoje učitelů, do výzkumu efektů formativního hodnocení na učení žáků, ale také čas, který učitelé musí investovat do metod formativního hodnocení v procesu vyučování.

---

<sup>49</sup> Z šetření TALIS 2013 vyplynulo, že provázanost formativní funkce hodnocení s následným profesním vzděláváním je v České republice poměrně nízká. Pouze 30 % učitelů uvedlo, že poskytnutá zpětná vazba vedla k velké či střední pozitivní změně v objemu profesního vzdělávání. Přesto 59 % českých učitelů souhlasilo s tím, že je v jejich škole v důsledku hodnocení či poskytnutí zpětné vazby připraven plán dalšího vzdělávání či školení s cílem zlepšit jejich práci. 30 % učitelů také uvedlo, že vedle přípravy plánu dalšího vzdělávání mají k dispozici mentora (Kašparová, 2014).

## 4 Formativní hodnocení v zahraničí a domácím prostředí

### 4.1 Současný stav poznání řešeného problému v zahraničí

Ve světě nabývá formativní hodnocení žáků různých podob a používá se k němu mnoho hodnotících nástrojů a metod (některé z nich jsou uvedeny v 5. kapitole). Přestože se jejich funkce i význam liší, přispívají ke stejným základním cílům, kterými jsou měření pokroku žáka a získávání informací pro zlepšování procesu učení (ÚIV, 2010). Podrobný vhled do problematiky hodnocení v zahraničí přesahuje rámec této práce, neboť by bylo potřeba uvést rovněž charakteristiky jednotlivých vzdělávacích systémů. Zahraniční výzkumy se studiem různých podob hodnocení velmi intenzivně věnují (souhrnně např. Koenig, 2011; Santiago et al., 2012; OECD, 2013; OECD, 2005).

Pro potřeby této práce uvedu tedy jen několik inspirativních příkladů:

- **Kanada**, zejména kanadská provincie Ontario. Tam měla velmi pozitivní dopad vzdělávací reforma, která je jedna z mála příkladů pozitivní systémové změny vzdělávání. Reforma byla založena na promyšlené implementaci dílčích opatření, jejichž hlavním cílem bylo zlepšit výuku v každé jednotlivé třídě<sup>50</sup> (Veselý, 2013). Vzdělávací standardy v Ontariu jsou poměrně podrobné (existují pro každý předmět a ročník), ale mají zejména diagnostickou funkci. Neurčují, co a kdy se má učit – jedná se zejména o prostředek ke zlepšení učení žáků. Standardy jsou formulovány na čtyřech úrovních: nízké (limited), částečné (some), značné (considerable) a vysoké (high degree). Třetí úroveň je standardem, který značí, že žák je dostatečně připravený pro zvládnutí dalšího ročníku. Nejvyšší úroveň znamená, že žák zvládl všechna či téměř všechna očekávání pro daný ročník. Žáci v Ontariu dostávají také dvě vysvědčení – jedno se známkami a druhé se slovním hodnocením. K formuláři je ještě připojen lístek, na který mohou napsat svůj názor sami žáci i jejich rodiče.
- **Finsko** disponuje uceleným systémem formativního hodnocení, zejména hodnotícími formuláři na několika úrovních.
- **Polsko**, kde učitelé již několik let kladou důraz na práci s formativním hodnocením a úspěšně jej rozvíjí.
- **Rusko**, které může čerpat z inspirativní práce gruzínského pedagoga Amonašviliho, který rozvinul již v 80. letech teorii rozvíjejícího vyučování, jež poukázala na přímou vazbu mezi změnou formy hodnocení a následnou kvalitativní proměnou vyučovacího procesu.
- Formativní hodnocení v **německých zemích** má již dlouhou tradici a své kořeny nachází již na počátku dvacátého století (Köller, 2005). Za ty bývají považovány tzv. alternativní pedagogické směry, které bývají spojovány nejčastěji se jmény, jako je R. Steiner (Waldorfská

---

<sup>50</sup> O kurikulu v Ontariu v češtině viz <http://diskuze.rvp.cz/download/file.php?id=1443>

pedagogika), P. Petersen (Jenská škola), C. Freinet, M. Montessori či H. Parkhurstová (Dantonský plán). V Německu se dlouhé debaty vedly podobně jako u nás o zrušení známkování a zavedení slovního hodnocení. Pro podporu formativního hodnocení využívají němečtí učitelé především čtyři alternativní hodnotící nástroje: diagnostické formuláře (*Diagnosenbögen*), učební zprávy (*Lernberichte*), učební deníky (*Lerntagebücher*), žákovské týdenní plány (*Wochenarbeitspläne*) a portfolia (*Portfolios*). Podrobněji Köller, 2005, Starý, 2007; Starý a kol., 2016.

- Pro **Francii** je charakteristická přemíra různých forem hodnocení a evaluace, přičemž každá slouží jinému účelu (Looney, 2009). Francie disponuje vlastními metodami pro rozvoj formativního hodnocení (pozorování žáků při jejich práci, kontrola jejich sešitů a korigování jejich práce v rámci vypracovávání zadaných cvičení, propracovaný systém sebehodnocení a vrstevnického hodnocení; zaujmou například dva druhy sešitů, které učitelé používají: *cahier de cours* (lesson book) a *cahier d'exercices* (exercise book). Z cvičného sešitu žáka učitel pozná, který žák neporozuměl probíranému učivu v hodině. Pokud je to nutné, žáci dostanou úkoly navíc domů nebo mohou po výuce využít zdarma poskytované doučování aprobovanými učiteli. V rámci těchto hodin je prostor pro poskytování zpětné vazby všem, kteří to potřebují. (Pepin, 1998). Výzkum v oblasti formativního hodnocení ve frankofonních zemích se dělí na národní sekce – belgická, francouzská, lucemburská, marocká, portugalská a švýcarská. Ačkoliv se francouzský vzdělávací systém inspiroval anglickými empirickými studiemi a odborníci věnují svou pozornost při výzkumech zavádění formativního hodnocení do praxe, např. využití portfolií ve výuce či individualizované výuce, stále francouzští odborníci pokulhávají za ostatními frankofonními oblastmi (zejména Kanadou, Švýcarskem či Belgií, které prokazují v empirických výzkumech značný pokrok a produkují na toto téma mnoho odborných článků). Detailněji o problematice formativního hodnocení ve Francii např. Allal a Lopezová, 2005, Starý, 2007; Starý a kol., 2016.

- Může být s podivem, že vzhledem k absenci jazykové bariéry a nastavení vzdělávacího systému byl koncept formativního hodnocení přijat ve **Velké Británii** s takovým časovým odstupem – až v 80. letech 20. století (Starý, 2007). Rozvinul se však o to rychleji a intenzivněji, zejména na stránkách odborného časopisu *Assessment in Education* (nakladatelství Taylor a Francis). Zásadní práce Blacka a Wiliama se objevily v roce 1998, další práce jejich vědeckých týmů následovaly. Podrobněji bylo o dalším vývoji pojednáno výše. I ve 21. století je práce Blacka a Wiliama stále aktuální, zejména díky D. Wiliamovi, který prostřednictvím svých rozsáhlých zkušeností a srozumitelného jazyka předkládá učitelům možnosti implementace formativního

hodnocení do výuky<sup>51</sup>. Z jeho práce (*Embedded Formative Assessment*) jsem čerpala zejména v 5. kapitole.

V současné době lze vypočítovat dvě hlavní oblasti formativního hodnocení, kam se výzkum, ve francouzském i anglosaském pojetí, ubírá:

- a) popis současných metod, technik a nástrojů hodnocení žáků s cílem zjistit, jakým způsobem učitelé žákům prezentují formativní hodnocení a sebehodnocení, jaké nástroje využívají apod.;
- b) efekty formativního hodnocení na učení žáků a popis jejich prožívání (Crossouard & Pryor, 2012; Mehmood, 2012).

#### 4.2 Formativní hodnocení v České republice

Na téma formativního hodnocení byly v ČR publikovány spíše teoretické studie. V tomto přehledu vycházím z *Analytického katalogu Národní knihovny ČR*, přičemž klíčovým termínem pro hledání v databázi bylo „formativní hodnocení“. Dále jsem vyšla z časopiseckých studií českých pedagogických recenzovaných časopisů – *Pedagogika*, *Pedagogická orientace*, *Orbis Scholae*, *Studia Paedagogica* a *e-Pedagogium* – zde jsem kromě klíčového termínu „formativní hodnocení“ rozšířila svůj pojem na „hodnocení“, přičemž obsahové analýze byly podrobeny texty vážící se na školní hodnocení žáků (vyřazeny z bližší analýzy byly články, které se zabývaly testováním; ponechávala jsem stranou texty, které se zabývaly sumativním hodnocením v kontextu hodnocení formativního či problematikou slovního hodnocení), přičemž jsem se zaměřila na školní hodnocení na nižším sekundárním vzdělávání, případně na vyšším sekundárním vzdělávání. Hodnocení v preprimárním, primárním a terciárním vzdělávání je příliš vzdáleno tématu této disertační práce. Kromě pedagogických recenzovaných časopisů jsem obsahové analýze podrobila rovněž články recenzovaného časopisu vydávaného Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy v Praze – *Didaktické studie* (vzhledem k zaměření disertační práce na podoby formativního hodnocení na 2. stupni základní školy ve vzdělávacím předmětu Český jazyk a literatura). Prostudovány byly všechny dostupné relevantní zdroje (od dob existence časopisu).

Formativní hodnocení je častěji tématem v popularizačních textech pro učitele, tj. více prostoru je věnováno jeho uvádění do praxe. Méně pozornosti se mu potom dostává v odborných publikacích – jak teoretických, tak empirických.

---

<sup>51</sup> Z tohoto pojetí čerpá v České republice také Kritické myšlení, o.s., které pořádá kurzy pro učitele (více viz <http://www.kritickemysleni.cz>).



#### 4.2.1 Formativní hodnocení v České republice pohledem popularizačních textů a pedagogických příruček

Zájem české veřejnosti o formativní hodnocení lze vysledovat zejména v 90. letech, během kterých se diskutovalo o známkách a slovním hodnocení. V únoru 1990 vznikla Nezávislá mezioborová skupina pro transformaci ve vzdělávání – NEMES<sup>52</sup>. Kovařovic (1998, s. 344) popisuje situaci, v níž skupina vznikala, následovně: „Byla to situace, kdy bylo nutné nově definovat cíle vzdělávání, pojetí školy a práci učitele i doplňovat neúplné, většinou jen fragmentární poznání vývoje v pokročilých demokraciích, navazovat na domácí tradice i otevírat mezinárodní kontakty. Především však byla nesena nadšením a touhou využít navrácenou svobodu, tvořivě přispět k nevyhnutelné transformaci školy.“ Jejich hlavním tématem v oblasti hodnocení bylo dilema: známky, či slovní hodnocení, přičemž členové skupiny NEMES propagovali slovní hodnocení a byli jedni z prvních, kteří ho ve svých třídách zaváděli.

Potřeba změny koncepce současného pojetí hodnocení se objevila také v *Návrhu pojetí občanské školy* (Piřha & Helus, 1994), jehož cílem bylo vytvořit takový výchovný program pro žáky ve věku 11–15 let, v němž by žáci dostali vysoký stupeň obecného vzdělání a zároveň mohli rozvinout své individuální vlohy a zájmy; absolventi měli být připraveni zaujmout své místo ve společnosti zodpovědně. Autoři návrhu upozorňovali na nutnost praktikovat vůči žákům **orientující a rozvíjející formy jejich hodnocení**. Doporučují několik zásad, které by měl učitel při hodnocení žáků dodržovat:

a) Hodnocení by mělo být **orientující**, což znamená, že žákům samotným by mělo skýtat informace o průběhu jejich učební činnosti i jejich výsledcích, a mělo by tak plnit důležitou zpětnovazební funkci.

b) Hodnocení by mělo být **formativní**, tj. žákům bychom měli objasňovat souvislosti dosahovaných výsledků a umožňovat jim lepší rozhodování o tom, jak se efektivněji učit, jak

---

<sup>52</sup> V rámci NEMES byla z iniciativy Stanislava Červenky ustavena skupina Přátel angažovaného učení (PAU), která konkrétní pedagogickou činností ve třídách doplňovala a vyvažovala spíše teoretické a multidisciplinární zaměření původního jádra a později se osamostatnila (Kovařovic, 1998). V roce 1992 byla uspořádána dílna skupiny NEMES, která měla definovat tehdejší situaci, její klady, zápory a cesty nápravy. Bylo pojmenováno deset problémových oblastí (dle Kovařovic, 1998, s. 345):

- „1. Učitel: státní úředník, nebo za své dílo odpovědný partner žáka?
2. Cíle vzdělávání: znalosti, nebo rozvoj žáka?
3. Pojetí a obsah vzdělávání: zaostalé, nebo znovu funkční?
4. Formy a metody výuky: sám od katedry, nebo mezi žáky a s nimi?“
5. Hodnocení žáka: známkovat znalosti, nebo slovně hodnotit rozvoj žáka?
6. Motivace žáka: strach ze školy, nebo zájem o vzdělávání?
7. Klima školy: diktatura, nebo demokracie?
8. Vztah školy a okolí: škola ghettem, nebo otevřená škola?
9. Organizace a struktura školství: brzda, nebo usnadnění?
10. MŠMT a školská politika: řídící centrum, nebo podpora školy?“

Podrobněji o angažovaném učení např. Červenka (1992; 1993; 1994).

v učení nadále postupovat, aby bylo dosahováno lepších výsledků. Má tedy plnit metakognitivní funkce.

c) Hodnocení by mělo být **rozvíjející**, tzn., že bychom měli žákům pomáhat, aby si zodpovědně kladli a lépe zodpovídali otázky typu: *Mohu dosáhnout dobrého výsledku? Jsem rozhodnut, že chci lepšího výsledku doopravdy a s vynaložením úsilí dosáhnout? Vím už, jak na to účinně jít, jak si s tím efektivně poradit?* Toto hodnocení má tedy plnit důležité funkce při využívání potencialit (Piřha a Helus, 1994). Zřetelný je zde obrat k individualizaci. Piřhovo a Helusovo orientující, formativní i rozvíjející hodnocení bychom v našem pojetí nazvali hodnocením formativním s tím, že rozvíjející hodnocení by odpovídalo autonomnímu hodnocení.

Další, spíše jen zmínky o formativním hodnocení, se začaly v českých časopisech, zejména pro učitele, objevovat v devadesátých letech. Jedním z prvních textů byl článek P. Petřů-Kickové (1995, Učitelské noviny), která se zamýšlela nad účelem klasifikace a vztahem formativního hodnocení, zpětné vazby, výchovně-vzdělávacích cílů a motivace. Roupec (1995, Učitelské noviny) pojednává o proměnách České školní inspekce i školské legislativy, přičemž se zamýšlí i nad dosavadním způsobem hodnocení v ČR. Z toho je zřejmé, že o změně způsobu hodnocení neuvažovali pouze učitelé ve školách, ale bylo předmětem jednání i na úrovni vzdělávací politiky.

Velmi podnětným textem byl v 90. letech článek Dvořáka (1996) v časopise *Obecná/občanská škola* na téma „Hodnocení formativní a sumativní“<sup>53</sup>. Dvořák se v úvodu přimlouvá za to, aby co nejvíce průběžného hodnocení bylo ověřovacího neboli kritériálního, které nebude slabší žáky demotivovat. Vyzývá (v souladu s teorií mastery learning), aby úspěšní byli všichni, tj. že naší snahou je rozvíjet potenciál každého žáka.

Dále odkazují na obsahovou analýzu českých publikací zaměřených na školní hodnocení (Žlábková a Rokos, 2013), které byly vydány v letech 1999–2012. Autoři se v ní zaměřují na pojetí formativního hodnocení a neopomínají ani postupy, metody a formy hodnocení, které lze využít v procesu formativního hodnocení. Analýzy byly podrobeny následující publikace: *Hodnocení v současné škole* (Slavík, 1999), *Hodnocení žáků* (Kolář & Šikulová, 2009), *Nápady pro rozvoj hodnocení klíčových kompetencí žáků* (Hansen Čechová, 2009), *Pedagogika ve škole* (Starý a kol., 2008a), *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení* (Lukášová, 2012),

---

<sup>53</sup> Dále Dvořák definuje rovněž sumativní hodnocení a vymezuje další typy hodnocení (kritériální, normativní, diagnostické a individualizované). Dvořákem zmíněné individualizované hodnocení je v podstatě hodnocení dle individuální vztahové normy, kritériální hodnocení jako absolutní hodnocení výkonů jednotlivých žáků. Dvořákem (1996) vyjmenované cíle hodnocení (hodnocení má být zpětnou vazbou pro učitele; hodnocení má poskytovat zpětnou vazbu o jejich pokrocích; hodnocení má motivovat žáky; hodnocení slouží jako podklad pro vedení záznamů o pokrocích žáka; hodnocení umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu; hodnocení umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení) se v podstatě shodují s cíli formativního hodnocení. V závěru článku se Dvořák zamýšlí nad potížemi s hodnocením, kam řadí legitimitu a spolehlivost. Vzhledem k datu vydání můžeme tento Dvořákův příspěvek zařadit mezi jeden z prvních, velmi zdařilých článků, které se problematice formativního hodnocení podrobněji věnují. V tomtéž čísle časopisu se objevují ještě další tři texty, které se nad problematikou hodnocení zamýšlí.

*Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty* (Kosíková, 2011), *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků* (Kratochvílová, 2011), *Školní hodnocení žáků a studentů* (Košťálová, Miková, & Stang, 2008), *Učitelé učitelů* (Starý a kol., 2008b), *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti* (Walterová a kol., 2004). Článek Žlábkové a Rokose informuje o tom, jak se o tématu psalo v posledních letech na domácí půdě. Úplně stranou však zůstává zahraniční pohled a aktuální poznatky na mezinárodní úrovni. Jak správně podotýká Straková se Slavíkem (2013), některé poznatky prezentované v českých publikacích již nejsou aktuální (např. doporučení snažit se používat jedno hodnocení k sumativním a formativním účelům zároveň) či příliš zjednodušující.

Tématem formativního hodnocení, byť okrajově, se zabývala také **překladová literatura**. Zásadní publikace, která přišla s jiným pojetím hodnocení, je překlad Amonašviliho *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků: experimentální pedagogická studie* (1987), v níž autor představil svou teorii rozvíjejícího vyučování, která poukázala na přímou vazbu mezi změnou formy hodnocení a následnou kvalitativní proměnou vyučovacího procesu. Profesor Ziegenspeck (2002, *K problému známkování ve škole*) zde mapuje problematiku známkování v obecné rovině, ale doplňuje ji výsledky četných empirických výzkumů, přičemž uvádí, že vztah mezi slovním hodnocením a známkováním byl v centru pozornosti od 90. let minulého století. Na druhé straně uvádí, že nepříliš vysoká odborná připravenost učitelů a nepoučené, odmítavé postoje rodičů vedly k tomu, že řada českých škol po prvotním nadšení od slovního hodnocení upustila a vrátila se zpátky k tradičnímu známkování.

Kapitoly o hodnocení nalezneme také v několika popularizačních příručkách pro učitele: u Pettyho (*Moderní vyučování*, 2008; ten věnuje formativnímu hodnocení celou podkapitolu); Cangelosiho (*Strategie řízení třídy*, 2006, 1. české vydání 1994; v krátké kapitole obhájí, proč ve výuce formativní hodnocení používat – žákům pomáhá vnímat vlastní pokroky); Kyriacoua (*Klíčové dovednosti učitele*, 2008, 1. české vydání 1996; ten vyjmenovává řadu cílů, kterým by mělo školní hodnocení sloužit, přičemž většina z nich je v našem pojetí shodná s cíli formativního hodnocení); Pasche a kolegů (*Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*, 2005, 1. české vydání 1998; autoři se podrobně věnují formulaci konkrétních cílů a hodnocení dosažených výsledků); Fishera (*Učíme děti myslet a učit se*, 2011, 1. české vydání 1997; kapitoly Kladení otázek, Plánování, Kooperativní učení, Individuální vedení; Sebehodnocení; Vytváření prostředí pro učení); Vališové a Kasíkové (*Pedagogika pro učitele*, 2011); Koláře a Vališové (*Analýza vyučování*, 2009); Kosíkové (*Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*, 2011). Drobné kapitoly o školním hodnocení nalezneme v didaktických publikacích českých autorů – v *Obecné didaktice* J. Skalkové (2007), *Školní didaktice* Z. Kalhouse, O. Obsta a kolektivu autorů (2009), podrobněji se problematice školního hodnocení věnuje Čapek (2015).

Další kapitoly o hodnocení nalezneme v metodických příručkách pro učitele, například v publikacích pro učitele z projektu INOSKOP (*Pedagogický rozvoj školy*, 2008 – sborník z konference; *Pedagogika ve škole*, 2008; *Učitelé učitelů*, 2008 – náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru). Nejnovější příručkou, vydanou ČŠI, je *Hodnocení výsledků vzdělávání didaktickými testy* (2015). Ta je určena učitelům a ředitelům škol. Z pohledu formativního hodnocení je stěžejní kapitola zpracovaná I. Procházkovou, věnovaná hodnocení výsledků vzdělávání ve výuce, v níž se dočteme o rozdílu mezi sumativním a formativním hodnocením. V souvislosti s potřebou a výzvou MŠMT zapojovat do výuky formativní hodnocení je v kapitole pojednáno o významu kvalitního průběžného formativního hodnocení. Vzniklá kapitola čerpá zejména z české publikace *Školní hodnocení žáků a studentů* a zahraniční publikace *Assessment Resource Kit* autorů M. Forsterové a G. Masterse (publikována pro australské učitele jako zdroj poučení a příkladů). Souhrnně lze říci, že z kapitoly je zřetelný vliv programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (RWCT, tj. *Reading and Writing for Critical Thinking*), který naplňuje občanské sdružení Kritické myšlení. Vychází z konstruktivismu a z hlediska hodnocení je charakteristické tím, že klade důraz na tzv. plánování pozpátku<sup>54</sup>, hodnocení učebního procesu a dbá na žákovo ztotožnění s cíli učení (žák jim rozumí, později je i sám formuluje a sleduje míru jejich dosahování). Tématem hodnocení se ve čtvrtletníku s názvem *Kritické listy*, které o.s. Kritické myšlení vydávalo do podzimu roku 2013, zabývalo již několik článků<sup>55</sup>. Občanské sdružení Kritické myšlení nabízí také odborné semináře pro učitele zaměřené na formativní hodnocení, akreditované MŠMT<sup>56</sup>. Několik článků věnovaných formativnímu hodnocení se objevilo také na stránkách časopisu *Moderní vyučování*, který je určený pedagogům a pracovníkům ve školství, v letech 2005–2006. Tento zájem o problematiku formativního hodnocení přičítám zejména osobnosti J. Strakové, která tou dobou zastávala post šéfredaktorky časopisu. Právě za jejího působení bylo vydáno několik příspěvků, které by se zabývaly hodnocením a přibližovaly učitelům nové trendy v hodnocení žáků. K formativnímu hodnocení se všechny svým způsobem vztahují<sup>57</sup>.

---

<sup>54</sup> Plánováním pozpátku (backward design) se rozumí proces, v němž jsou nejprve stanoveny požadované výsledky (čili cíle, standardy), k nim přijatelné důkazy o učení a na jejich základě jsou potom naplánovány učební zkušenosti a výuka.

<sup>55</sup> Jedná se o Kritické listy č. 1/2, 2, 3, 7, 9, 11, 12, 13, 23, 29, 30, 40, 43, 45 a 46. Číslo 13 a 29 byla zaměřena na hodnocení. Časopis Kritické listy v současné době již nevychází, částečně ho nahradily Kritické listky, které vycházejí nepravidelně a slouží spíše jako inspirace pro učitele – jaké nové knihy číst s dětmi ve škole apod.

<sup>56</sup> Osmihodinový seminář „Formativní hodnocení v práci učitele - cesta k efektivnímu učení žáků“ vede Jiřina Majerová (Stang). Seminář si klade za cíl, aby účastníci porozuměli tomu, jak klíčové je v jejich práci formativní hodnocení, analyzovali přínos a využití rozmanitých technik formativního hodnocení a vytvořili si plán zavádění strategií a technik formativního hodnocení do vlastní výuky.

<sup>57</sup> Na pokračování byly představovány různé druhy portfolií - J. Straková vycházela ze zkušeností australského dua M. Fosterové a G. Masterse *Assessment Resource Kit* (1996). Všechny články obsahují ukázky konkrétních materiálů pro hodnocení žáků.

#### 4.2.2 Formativní hodnocení v České republice pohledem výzkumů

Formativním hodnocením se výzkum v České republice začal zabývat relativně pozdě. Kromě několika kvalifikačních prací (např. Poláčková, 2009; Sršňíková, 2011) se další práce v akademickém prostředí příliš nevyskytují. Tématem, které má velmi blízko k formativnímu hodnocení (dialogické hodnocení, komunikace ve školní třídě), se zabývá Ústav pedagogických věd FF MU.

V roce 2011 v časopise *Studia Pedagogica* vyšel článek Karly Brücknerové s názvem *Paleta hodnotících situací a hodnotových přístupů ve výtvarné výchově*, který se zaměřuje na téma hodnocení ve výtvarné výchově a identifikuje klíčové skupiny hodnotících situací, přičemž doslova „vykresluje“ paletu hodnotících situací a paletu hodnotících přístupů k hodnocení. Práce výjimečným způsobem zavádí čtenáře do tajů hodnocení mnohdy podceňovaného předmětu a nabízí odpovědi třeba na otázku, proč některý typ (dle Brücknerové hodnocení v černé a bílé) učitele klasifikuje z výtvarné výchovy žáka trojkou.

Zájem o formativní hodnocení lze dle periodik vysledovat zejména v posledních třech letech. Svědčí o tom monotematické číslo časopisu *Pedagogika* (3/2013), které editovali Straková a Slavík. Oba jsou předními odborníky na téma hodnocení a editorial pojali jako krátký exkurz do současného chápání formativního hodnocení v zahraničí. Na základě svých zkušeností se získáváním příspěvků do monotematického čísla *Pedagogiky* konstatují, že „při usilovné snaze získat příspěvky jsme se přesvědčili o tom, že problematika hodnocení se u nás těší relativně malé pozornosti, a pokud už se jí pozornosti dostává, pak je to téměř výlučně pozornost teoretická. Vše nasvědčuje tomu, že čeští výzkumníci se málo zabývají studiem konkrétních podob hodnocení v konkrétních předmětech a nezaměřují se ani na sledování dopadů hodnocení na učební výsledky

---

Číslo 4 (2006) nabízí čtenářům vhled do hodnocení jedné z typů alternativních škol, konkrétně waldorfské pedagogiky, a to pohledem učitelky Ivany Šimkové, která představuje specifika hodnocení na waldorfských školách a z jejího rozhovoru také čerpám v 6. kapitole. V čísle 5 nalezneme text Martina Soukupa o hodnocení v hodinách dějepisu a literární výchovy, v němž představuje analytické sady kritérií pro hodnocení historické beletrie (dějepis), výkladu a zprávy (český jazyk) či hodnotící list studentů v literárních kruzích. V čísle 6 se potom Robert Čapek zamýšlí nad hodnocením kompetencí. Příspěvek reaguje na fakt, že s novými RVP již učitelům nepostačuje hodnocení na pětistupňové klasifikační stupnici. Tradiční hodnocení nedokáže postihnout snahu žáka, jeho aktivitu, kreativitu, samostatnost a mnoho dalších faktorů. V Moderním vyučování č. 8 poté vyšel text Silvie Kratochvílové na téma *Hodnocení při hodinách českého jazyka*. Autorka v příspěvku zhodnotila své zkušenosti z praxe učitelky, při popisu hodnocení klade důraz na rozvoj klíčových kompetencí a zaměřuje se nejen na hodnocení osvojení probraného učiva, ale též na hodnocení ústního projevu při prezentaci referátu, sebehodnocení po skupinové práci a sebehodnocení před pravopisným cvičením a po něm. Ačkoliv varuje, aby učitelé nepřeceňovali soutěžní aspekt ve výuce, některé z představovaných aktivit soutěžní prvky obsahují. Na tento článek reagovala v č. 10 Nováčková (2006, s. 5-6), která se striktně vymezila vůči diktátům, krátkým pravopisným cvičením (desetiminutovkám) a dalším úkolům, v nichž všichni musí pracovat stejným tempem a odevzdávat hotový úkol ve stejný čas. Jejich riziko vidí zejména v procesech učení; v tom, že znevýhodňují určité žáky (pomalejší psychomotorické tempo, výraznější reakce na stres apod.). V roce 2013 vyšly v *Moderním vyučování* ještě dva texty, které se k formativnímu hodnocení nepřímo vztahovaly. První z nich se věnoval typologii výukových cílů, z hlediska výuky přírodních věd (Staněk, 2013, s. 16-18), ve druhém Stoilová představila mapy učebního pokroku a jejich vztah ke zpětné vazbě (v pojetí společnosti SCIO), přičemž konstatuje, že „smysl má pouze takové hodnocení, na jehož základě mohou žák, učitel i rodiče dále pokračovat v práci. Tedy hodnocení, které slouží ke konkrétnímu pojmenování toho, co žák dokáže a zná, a naznačení dalších nejvhodnějších kroků, aby se v daném předmětu mohl zdokonalovat“ (Stoilová, 2013, s. 41).

žáků“ (Straková & Slavík, 2013, s. 280). Kromě studie Žlábkové a Rokose (2013), která přináší velmi systematickou obsahovou analýzu českých publikací zaměřených na školní hodnocení žáků vydaných od roku 1999 do roku 2012, byl ve stejném monotematickém čísle uveřejněn ještě text Kosíkové a Černé (2013) na téma „Výzkum kvality informační funkce hodnocení ve středoškolské praxi“. Autorky se v něm zaměřily na to, zda středoškolští učitelé poskytují žákům užitečnou zpětnou vazbu. Na základě analýzy příčin chyb (na straně žáků) a reakcí na chybu žáka (na úrovni učitelů) upozorňují na značné rezervy zkoumaných učitelů ve využívání formativního hodnocení (zejména neschopnost poskytovat žákům informace o naplnění výukových cílů prostřednictvím formulovaných hodnotících kritérií; neposkytování informativní zpětné vazby směrem k identifikovaným chybám). V samém závěru autorky vyslovují potřebu systematické přípravy učitelů v diagnostice žákových chyb a poukazují na potřebu „vybavit učitele lepšími předpoklady pro funkční přístup k hodnocení zaměřenému na rozvoj autoregulačních a metakognitivních dispozic žáků“ (Kosíková & Černá, 2013, s. 391). V tomto monotematickém čísle časopisu *Pedagogika* jsme s Novotnou (2013) publikovaly empirickou studii na téma *Formativní hodnocení: případová studie*. O rok později byl uveřejněn náš, rovněž empirický, článek na téma *Školní hodnocení z pohledu žáků* (Laufková & Novotná, 2014). Oba příspěvky vycházejí z dat, která byla vytěžena také v empirické části této práce.

#### **4.2.3 Současný stav formativního hodnocení v České republice a nástin budoucího vývoje**

Některé další výzkumy školního vzdělávání (Dvořák et al., 2010) i dokumenty vzdělávací politiky (McKinsey, 2010<sup>58</sup>; Santiago, 2012; OECD, 2013) ukazují, že je kvalita hodnocení v českých školách neuspokojivá. Jednou z příčin je nedostatečná příprava budoucích učitelů, určitým deficitem trpí i poznatková základna, jak bylo poukázáno výše.

Tým expertů, kteří navštívili ČR, na základě důkladné analýzy silných a slabých stránek systému českého hodnocení, doporučili mimo jiné (výběr doporučení orientovaný na téma formativního hodnocení): lépe formulovat cíle vzdělávání; vytvořit ucelený rámec hodnocení; zmírnit nežádoucí dopady národních standardizovaných testů; posílit roli formativního hodnocení: „hodnocení, které podporuje učení žáků, není v českých školách systematicky využíváno. Malý důraz je kladen na poskytování zpětné vazby žákům a na rozvíjení interakce mezi učitelem a žákem, interakce, která napomáhá učení (Santiago et al., 2012, s. 10). Z toho vyplývá, že ČR „potřebuje vyvinout větší úsilí o zlepšení výsledků žáků spíše prostřednictvím

---

<sup>58</sup> McKinseyho analytická zpráva o českém školství nabádá k postupnému zavádění národního hodnocení. Mezi hlavními cíli pro zavedení národního hodnocení je uváděno rovněž formativní hodnocení žáků, jehož účelem je zlepšit průběh vzdělávání i výsledky vyučování a učení. Na něj musí být navázána definice standardů pro znalosti žáků a vytvoření podpůrných nástrojů a dovedností k hodnocení žáků. Zpráva ovšem upozorňuje na možná rizika, mezi které řadí zejména využívání výsledků formativního hodnocení k hodnocení kvality škol (McKinsey, 2010).

formativního hodnocení, které žákům zprostředkovává informaci o tom, jak se lépe učit (...) Má-li být formativní hodnocení účinné, je třeba, aby si učitelé osvojovali dovednosti, které jim umožní zjistit, jak žáci učivu rozumějí, poskytovat jim zpětnou vazbu, upravovat výukové postupy podle jejich potřeb a pomáhat jim, aby se naučili, jak se mají učit“ (Santiago et al., 2012, s. 133). Experti vyslaní OECD se domnívají, že formativní hodnocení prováděné učiteli na českých školách je nedostatečně rozvinuté v důsledku toho, že důraz je kladen na známky, práci ve třídě, které je stále velmi tradiční<sup>59</sup>, zpětná vazba nebyla okamžitá, nebyla učiteli ani žáky využívána k pochopení potřeb žáka a k následné reakci – naopak byla chápána jako sumativní hodnocení prováděné častěji a omezovala se na známky nebo jen stručné komentáře. (Santiago a kol., 2012). Znamená to, že Česká republika by měla posilovat učitelské kompetence v poskytování formativního hodnocení a přijmout ho jako integrální součást výuky.

Kratochvílová (2012) se domnívá, že ačkoliv se změnila celková koncepce vzdělávání akcentující žáka jako aktivní subjekt a partnera učitele ve vzdělávání, proměnila se také koncepce obecných cílů, výstupů jednotlivých předmětů i požadavků na metody výuky, většinou se nezměnilo hodnocení žáků. Příčiny této skutečnosti vidí v následujících oblastech: nedostatek času na zapojení žáků do procesu hodnocení vinou předimenzovanosti vzdělávacího obsahu, nepostačující způsobilost učitele, celkové pojetí výuky učitele a vyučovacího stylu, zejména stylu autokratického, a nedůvěrou v žákovu schopnost zapojovat se do seberefektivních procesů.

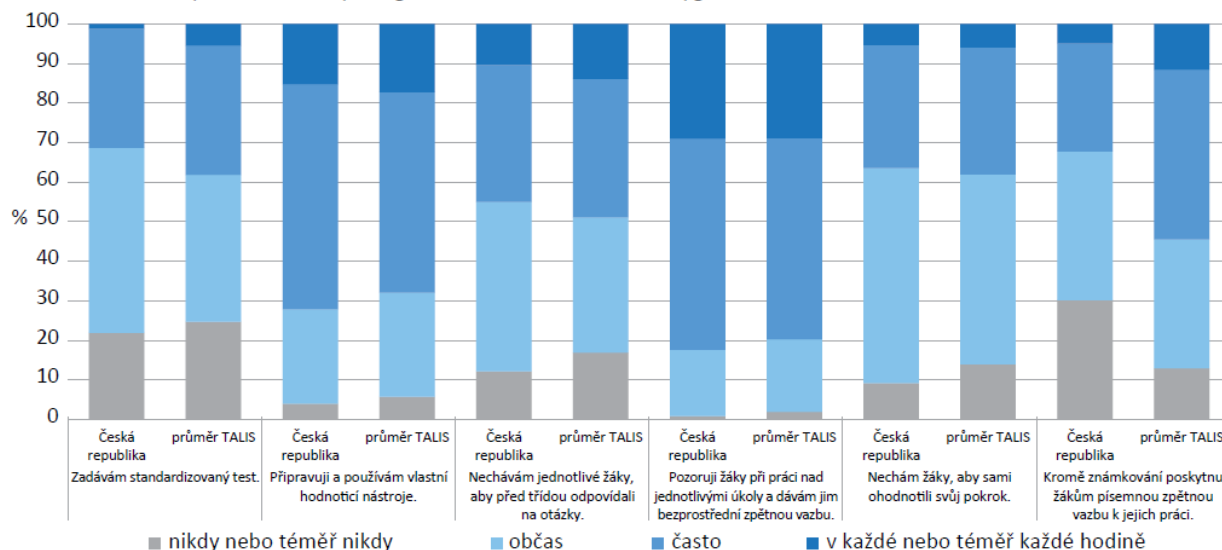
Tyto výsledky jsou zajímavé v porovnání s výsledky mezinárodního šetření učitelů (TALIS<sup>60</sup>, 2013), kdy 82 % českých učitelů uvedlo, že své žáky pozorují při práci na jednotlivých úkolech a poskytují jim bezprostředně zpětnou vazbu. Téměř dvě pětiny z nich také odpovědělo, že často vyzývají žáky, aby sami ohodnotili svůj pokrok. Naopak jako nejméně častý způsob hodnocení čeští učitelé uvádí ten, kdy poskytují žákům kromě známkování také písemnou zpětnou vazbu. V této oblasti se znatelně lišíme oproti mezinárodnímu průměru (55 %, zatímco v ČR 32 %). Naopak nad mezinárodním průměrem si čeští učitelé stojí v případě pozorování žáků při práci a poskytování bezprostřední zpětné vazby (Kašparová, 2014, výsledky viz obrázek 12).

---

<sup>59</sup> Tradiční ve smyslu transmisivního způsob výuky.

<sup>60</sup> Teaching and Learning International Survey je mezinárodní šetření o vyučování a učení, projekt OECD, v němž jsou v pětiletých intervalech dotazováni učitelé a ředitelé přímo ve školách. Národní zpráva TALIS z roku 2013 je dostupná z <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Narodni-zprava-TALIS-2013>

Graf č. 32: Míra využívání různých způsobů hodnocení žáků (výpovědi učitelů)



**Obrázek 12** Míra využívání různých způsobů hodnocení žáků. Zdroj: Národní zpráva TALIS 2013, s. 47.

Školní hodnocení se v posledních třech letech stalo jedním z klíčových témat. Svědčí o tom například výzvy v Operačním programu Výzkum, vývoj a vzdělávání 2014–2020, který se zaměřuje na zvýšení kvality vzdělávání, snížení rizika neúspěchu mladých lidí ve vzdělávání, zlepšení kvality a efektivity vzdělávání. V prioritní ose 3 (Rovný přístup ke kvalitnímu předškolnímu, primárnímu a sekundárnímu vzdělávání) je formativní hodnocení uvedeno jako jeden ze základních principů vedoucích ke změně.

Důraz na formativní hodnocení nalezneme také ve Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. V tomto ohledu je slíbena učitelům maximální podpora, aby se naučili zpětnou vazbu poskytovat (MŠMT, 2014, s. 27): „v rámci studijních programů připravujících učitele vytvořit dostatečný prostor pro rozvoj pedagogických dovedností nezbytných pro práci ve školní třídě (např. využívat diagnostické postupy, umět pracovat s klimatem třídy. Přizpůsobovat výuku individuálním potřebám jednotlivých žáků, sledovat pokrok každého žáka, poskytovat sumativní i formativní hodnocení, vyučovat heterogenní kolektivy, využívat ve výuce efektivně informační a komunikační technologie, otevřené vzdělávací zdroje atd.)“ Na následujících stranách se MŠMT (2014, s. 31) zavázalo „vytvořit platformu pro podporu formativního hodnocení dětí, žáků a studentů; rozvíjet evaluační nástroje k monitoringu všech (...) aspektů žákova výkonu spolu s detailní specifikací dovedností potřebných k podání žádoucího výkonu a s ukázkami vyhodnocených žákovských prací – mezi evaluační nástroje je přitom třeba připomenout nejen nástroje testového charakteru, ale i pozorování a obsahovou analýzu žakovy práce a žakovských výstupů (...)“.



Jedním ze základních cílů výše zmíněné Strategie je rovněž modernizovat systém hodnocení na úrovni dítěte, žáka a studenta. Znamená to větší důraz na formativní hodnocení, které je provázené se sledováním individuálního pokroku žáků. V tomto ohledu je slíbena učitelům maximální podpora, aby se naučili zpětnou vazbu poskytovat. Doufejme, že již v nadcházejících letech budeme svědky toho, že naši učitelé budou používat hodnocení, které podporuje učení žáků, zcela vědomě a efektivně; žáci i jejich rodiče ho přijmou za své a uvědomí si jeho sílu v podpoře učení.

## 5 Metody formativního hodnocení ve výuce

Tato kapitola představí pět základních metod formativního hodnocení v širším kontextu – výchovně-vzdělávací cíle, kritéria hodnocení, zpětná vazba, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. U jednotlivých metod jsou uvedeny také jejich techniky, které pomáhají implementaci formativního hodnocení do výuky. V průběhu kapitol bude prostor věnován vybraným nástrojům formativního hodnocení, které se osvědčily v zahraničí, a zároveň je lze objevit také na českých základních školách – žákovská portfolia nebo formativní využití sumativních testů.

### 5.1 Vymezení základních pojmů

Stejně tak, jako je nejednoznačně definován termín „formativní hodnocení“, panuje terminologická nejednoznačnost v oblasti postupů, které formativní hodnocení využívá. Setkáme se s termíny jako „metody formativního hodnocení“ (OECD, 2012), „strategie formativního hodnocení“ (Kiryakova, 2010; Sterna, 2013) či „techniky formativního hodnocení“ (Marzano, 2006).

V latině označuje pojem „methodos“ cestu, postup. Zatímco Pedagogický slovník (2013, s. 355) definuje vyučovací/výukovou metodu jako „činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů“, Žák (2012, s. 5) nezapomíná v definici ani na žáky a výukovou metodu charakterizuje jako „systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných edukačních cílů“. Pojem „výuková metoda“ se dle Kašparové, Starého a Šumavské (2011) či Valenty (2008) používá pro konkrétní postup při jednotlivých vyučovacích hodinách či pro konkrétní činnost učitele a žáka. K tomu Valenta (2008) dále dodává, že je to také to, co je v hodině vidět (nejen přímo vidět, ale také slyšet, či co si můžeme přečíst – např. kritéria, podle kterých žáci píší slohovou práci), neboť je to promítnuto do činnosti všech přítomných. Výuková metoda je v tomto smyslu zviditelněním určitého výchovného systému v praktické podobě. Prostřednictvím výukových metod probíhá interakce a komunikace mezi učitelem a žáky; výuková metoda žákům zprostředkovává nejen učivo, ale je celkově nápomocná v jejich učení; je soustavou kroků, které vedou k danému cíli. Je třeba zdůraznit, že metoda nikdy

nepůsobí izolovaně, ale je součástí komplexu činitelů, které průběh výuky podmiňují a ovlivňují (Maňák & Švec, 2003).

Zatímco v anglosaské literatuře se dává přednost termínu „výuková strategie“ (komplexní a dlouhodobé záměrné působení učitele na žáka), v českém prostředí je termín strategie chápán jako „promyšlený způsob plánování, řízení jiné složitější činnosti k dosažení vytčeného cíle“ (Slovník spisovné češtiny, 2006, s. 417) a bývá užíván častěji v kontextu s žáky a jejich volbou – oni se rozhodují, které dovednosti a v jakém pořadí použijí při učení (strategie učení)<sup>61</sup>.

Z výše uvedeného vyplývá, že v českém prostředí je ustálenější pojem „výuková metoda“. V této práci jsem se tedy rozhodla používat zastřešující termín **metoda formativního hodnocení** pro pět základních postupů/technik/strategií, které formativní hodnocení využívá: výchovně-vzdělávací cíle, kritéria hodnocení, zpětná vazba, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. Všechny tyto metody mohou být naplňované jak primárně činností žáka (tj. organizující učení žáka zevnitř), tak primárně činností učitele (organizující žákovo učení zevnitř, vytvářející podmínky pro aktivaci procesů žákova učení). **Nástroji formativního hodnocení** nazývám žakovská portfolia či formativní využití sumativních testů apod.<sup>62</sup> Termín „**technika**“<sup>63</sup> chápu jako konkretizaci metody, která vyžaduje, aby učící se žák prakticky a osobně jednal. Vnímám ji jako postup, kterým je naplňována určitá metoda a řadím sem např. techniku semaforu, „otázka-uznání“, „žádné ruce nahoře“, „dvě hvězdičky a přání“ apod. Techniky jsou uvedeny šedou barvou písma v rámečcích s oblými rohy. Podrobně jsem se vybranými metodami a technikami zabývala v monografii o formativním hodnocení (Starý a kol., 2016).

## 5.2 Metody formativního hodnocení

Metod formativního hodnocení může být celá řada, ani v tomto ohledu nejsou zahraniční studie jednotné. Od charakteristik formativního hodnocení se odvozují potom metody a praktické

---

<sup>61</sup> Nad různými strategiemi učení poté stojí styl učení – ten má dle Mareše (1998) podobu metastrategie učení (ta sdružuje svébytné učební strategie, učební taktiky a učební operace).

Wiliam (2011, s. 46) uvádí 5 klíčových strategií formativního hodnocení a k nim uvádí několik technik (podrobně viz příloha I.3, příklady konkrétních technik uvádím v následujících podkapitolách):

1. Objasňování, sdílení a porozumění **cílům učení a kritériím úspěchu**.

2. Organizování **efektivních třídních diskuzí, učebních úloh a aktivit, pokládání otázek a odpovědí**, kterými zjišťujeme **důkazy o učení** (zjišťujeme, kde se naši žáci nacházejí).

3. Poskytování efektivní **zpětné vazby**, která podporuje učení a posouvá ho vpřed.

4. **Aktivizování žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem**. Hodnocením práce druhých si žáci internalizují vlastní záměry učení, vede je to k porozumění toho, co a proč je hodnoceno v jejich vlastních produktech.

5. **Aktivizování žáků jako vlastníků svého učení**. Žáci rozvíjí schopnost seberegulace a sebehodnocení.

<sup>62</sup> Kahl (2005), Kiryaková (2010) či Shepardová a kol. (2012) zmiňují mezi hodnotícími nástroji: dotazování žáků, pozorování, písemné produkty žáků, ústní prezentace, rozhovory, projekty, žakovská portfolia, krátké testy a kvízy. Pasch a kol. (2005, s. 104) nehovoří o metodách, ale o evaluačních procesech používaných pro formativní hodnocení. Mezi nimi vyjmenovává testy vstupních znalostí, kvízy, koncepty slohových prací, úlohy sloužící k procvičování apod.

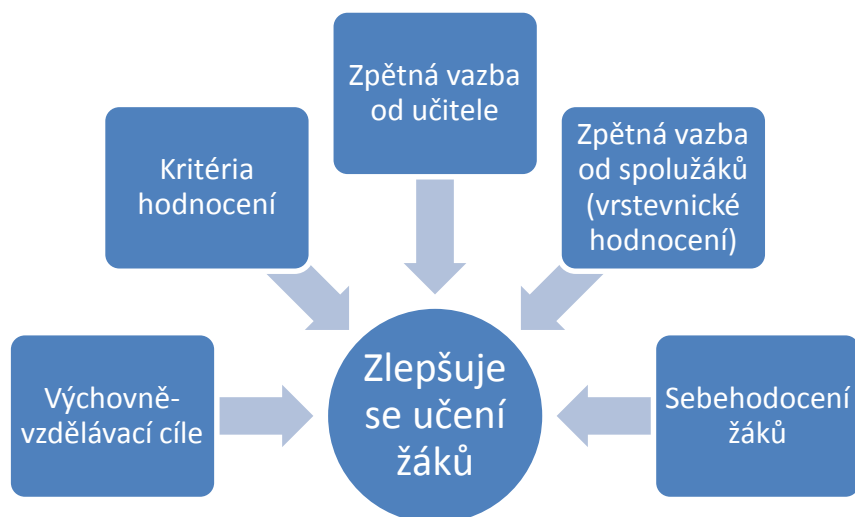
<sup>63</sup> Ačkoliv si uvědomuji, že mnohdy pojem metoda a technika splývá (Valenta, 2008), domnívám se, že pro potřeby této práce je nutné oba termíny odlišit.

techniky, které implementaci formativního hodnocení podporují. Reformní skupina pro hodnocení<sup>64</sup>, zdůraznila 5 klíčových cílů vycházejících z kognitivní a konstruktivistické teorie:

- a) poznání je ovlivněno výukou, silný vliv má motivace a sebeúcta žáků;
- b) učení zohledňuje výsledky hodnocení;
- c) žákům je poskytována zpětná vazba;
- d) žáci jsou aktivně zapojeni do vlastního učení;
- e) žáci jsou vedeni k dovednosti hodnotit svůj výkon a k porozumění tomu, jak se zlepšovat.

Od těchto cílů došla skupina k závěru, že potřebné pro implementaci formativního hodnocení do výuky je **stanovování cílů výuky** a jejich sdílení s žáky; **kritéria hodnocení**, které jsou žákům předem známá; **poskytování zpětné vazby** a rozvoj žáků ve schopnosti **sebehodnocení**. Jednalo se o čtyři základní metody formativního hodnocení (Clark, 2012).

Zpočátku nebyli žáci vtahováni do procesu učení, proto nebylo uváděno sebehodnocení jako jedna z metod formativního hodnocení (např. Torrance, 1993). Společně se zapojováním žáků do procesu učení a hodnocení se objevila metoda **vrstevnického hodnocení a sdílení kritérií s žáky**, nejen tedy jejich stanovování (např. Black & Wiliam, 2005; Clark, 2005; Gavrielová, 2013). V projektu KMOFAP (The King's Medway, Oxfordshire Formative Assessment Project) bylo uváděno ještě **kladení otázek** (questioning), Shepardová a kol. (2005) považuje za efektivní metodu formativního hodnocení **pozorování procesu výuky a žákovských produktů**. Florézová a Sammonsová (2013) či Wren a Cotton (2008) doplnili **formativní využití sumativních testů**<sup>65</sup>.



**Obrázek 13** Metody formativního hodnocení

<sup>64</sup>Assessment Reform Group (dále jen ARG), založená při Cambridgské univerzitě.

<sup>65</sup>Formativní využívání sumativních testů chápu jako nástroj formativního hodnocení.

### 5.3 Postup při představování jednotlivých metod a vybraných technik

---

*Vaši přátelé vás jdou navštívit na chatu (**Kam jdu/směřuji**), kde ještě nikdy předtím nebyli. Cestou se ztratí. Zatelefonují a oznámí, že se „někde“ ztratili. K dispozici není žádný ukazatel ani kolemjdoucí, neví si rady. Pokud jim chceme poradit, je naším prvořadým úkolem **zjistit, kde se nacházejí**. Znamená to vyptávat se na různá poznávací znamení. Až když se nám podaří zjistit, kde se nacházejí, můžeme jim říci, kterou cestou pokračovat, abychom se shledali. Podobné je to s žákovou cestou k cíli: „**Jak bychom mu pomohli poradit, kam se má dál ubírat, kdybychom nevěděli, kde právě je?**“*  
(podle Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 20)

---

Tato kapitola bude vycházet ze tří otázek, které pomáhají učitelům a žákům při výuce (Hattie, 2003; Hattie & Timperley, 2007; Atkin, Black, & Coffey, 2001 in Chappuis & Chappuis, 2007/2008; Chappuis, 2009):

#### Kam jdu/směřuji?

- poskytovat žákům jasné a srozumitelné výchovně-vzdělávací cíle
- používat příklady úspěšné a slabé práce

#### Kde se právě nacházím?

- kritéria hodnocení, různé podoby zpětné vazby, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení
- využívat techniky, které pomáhají identifikovat současnou žakovu úroveň

#### Jak se dostanu k cíli?

- kladení otázek, dovednost sebereflexe, vést žáky k přepracování práce, koncept lešení (scaffolding) apod.
- používat techniky, které pomáhají žákům dosáhnout stanoveného výchovně-vzdělávacího cíle

**V této práci jsem se rozhodla pracovat s pěti metodami formativního hodnocení (viz obrázek 13): výchovně-vzdělávací cíle, kritéria hodnocení, poskytování zpětné vazby, vrstevnické hodnocení a sebehodnocení žáků. Dotazování či pozorování procesu výuky a produktů žáků považuji za prostředek, jak získávat informace o žácích k tomu, aby jim mohla být poskytnuta odpovídající zpětná vazba – ústní i písemná. Řazení jednotlivých metod se řídí třemi základními otázkami: Kam směřuji? Kde se právě nacházím? Jak se dostanu k cíli?**

## 5.4 Výchovně-vzdělávací cíle<sup>66</sup>

---

*Nikdy bych nešel do třídy bez důkladné písemné přípravy. Zejména z hlediska metodického. Důležité nejsou otázky „co budu učit“ nebo „jak budu učit“, ale „co by měli žáci v hodině zvládnout“ a „jak budeme postupovat, abychom to vše společně zvládli“.*  
(Červenka, 1993, s. 81)

---

Výchovně-vzdělávací cíle lze chápat jednak jako metodu formativního hodnocení, na druhé straně je definice, která nám říká, že učitel používá nějakou metodu, aby naplnil cíl, který si jako odborník stanovil (Valenta, 2008, s. 60). Znamená to, že výchovně-vzdělávací cíle „ovlivňují výběr výukových strategií učitele, promítají se do učebních činností a aktivit žáků a ovlivňují způsob a typ hodnocení v průběhu učebního procesu, kterým se učitel snaží získat informace o tom, do jaké míry se žáci stanoveným cílům přibližují (Kratochvílová, 2012, s. 157; podobně Clarke, 2005; Kiryakova, 2010; Slavík, 1999). Učitel by tedy neměl vstupovat do třídy, pokud nemá ujasněno, jak má vypadat žádoucí stav, pokud nemá stanovené konkrétní cíle – k učivu, k dovednostem, ke kompetencím.

Pojímání výchovně-vzdělávacích cílů v této práci chápu jako jednu z metod formativního hodnocení, která je bezprostředně spjata s plánováním a vztahuje se k otázce *Kam směřuji*, což je v souladu např. se Skalkovou (2007, s. 119), která výchovně-vzdělávací cíl chápe jako „zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel v součinnosti s žáky směřuje.“ S tímto chápáním se pojí tzv. **plánování pozpátku**, které popsal R. Tyler (1949, in Wiggins & McTighe, 2011, s. 14) slovy: „Vzdělávací cíle sestávají z plánů, pomocí kterých vybíráme materiály, vymezujeme obsah, stanovujeme vzdělávací procesy a připravujeme testy a zkoušky. (...). Smyslem stanovování dílčích cílů je určit druhy změn, které by měly u žáka nastat, a podle nich naplánovat a vytvořit vzdělávací proces takovým způsobem, že bude těchto cílů dosaženo“. Promyšlenost cílů a kritérií hodnocení pomáhá zefektivnit a zkvalitnit podávání zpětné vazby. Přispívá to k porozumění tomu, co se mají žáci naučit (např. Hattie & Timperley, 2007).

Výchovně-vzdělávací cíle můžeme rozlišovat podle různých hledisek: cíle krátkodobé (jedna vyučovací hodina) – střednědobé (cíle jednoho tematického celku) – dlouhodobé (cíle na jedno pololetí, školní rok, druhou polovinu povinné školní docházky apod.). Při sestavování cílů postupujeme od obecnějších po konkrétní. Kratochvílová (2012) je dělí podle úrovně obecnosti (obecné, dílčí, operační), Pasch a kol. (2005) uvádí tři kategorie cílů podle toho, s jakými oblastmi

---

<sup>66</sup> Pojem výchovně-vzdělávací cíl (oproti výukovému cíli, se kterým je možné setkat se častěji) používám zcela záměrně. Výchovně-vzdělávací cíl poukazuje na to, že cíle by se neměly zaměřovat jen na kognitivní dimenzi vzdělávání, ale rovněž na složku afektivní a psychomotorickou, protože školní vzdělávání nemůže být založeno pouze na znalostech, ale rovněž na dovednostech, schopnostech, zkrátka kompetencích.

souvisí: a) cíle, které žákům pomáhají pochopit a zvládnout důležité učivo (obsah) některého ze školních předmětů; b) cíle, které souvisejí se současnými potřebami společnosti, v níž žáci žijí; c) cíle, které souvisejí s osobními potřebami a zájmy žáků.

Předchozí řádky byly věnovány výchovně-vzdělávacím cílům z hlediska učitelů. Následující podkapitoly zdůrazní roli žáků ve stanovování výchovně-vzdělávacích cílů.

#### **5.4.1 Výchovně-vzdělávací cíle jako osobní cíle žáků**

Druhým krokem, který by měl následovat, je dospět do stavu, kdy žákům bude nabídnut vhled do jejich učení, možnost identifikovat se s cíli a výchovně-vzdělávací cíle se stanou jejich osobními cíli, tedy cíli, na nichž žákům samotným záleží, vnitřně je přijali a jsou ochotni vyvinout potřebné úsilí, aby jich dosáhli (např. Clarke, 2005; Gavriel, 2013; Mareš, 2007; Slavík, 1999). Třetím krokem je stadium, v němž si žáci stanovují cíle sami, jsou za ně odpovědní, a vědomě se tak spolupodílí na řízení svého učení. To, že žák si anticipačně ujasní, co od něj bude na konci požadováno, případně sám si může stanovit, kam bude směřovat, souvisí s prognózujícím či anticipujícím hodnocením, které Helus (2015) považuje za důležitý prvek sebeřízení.

#### **5.4.2 Stanovování výchovně-vzdělávacích cílů**

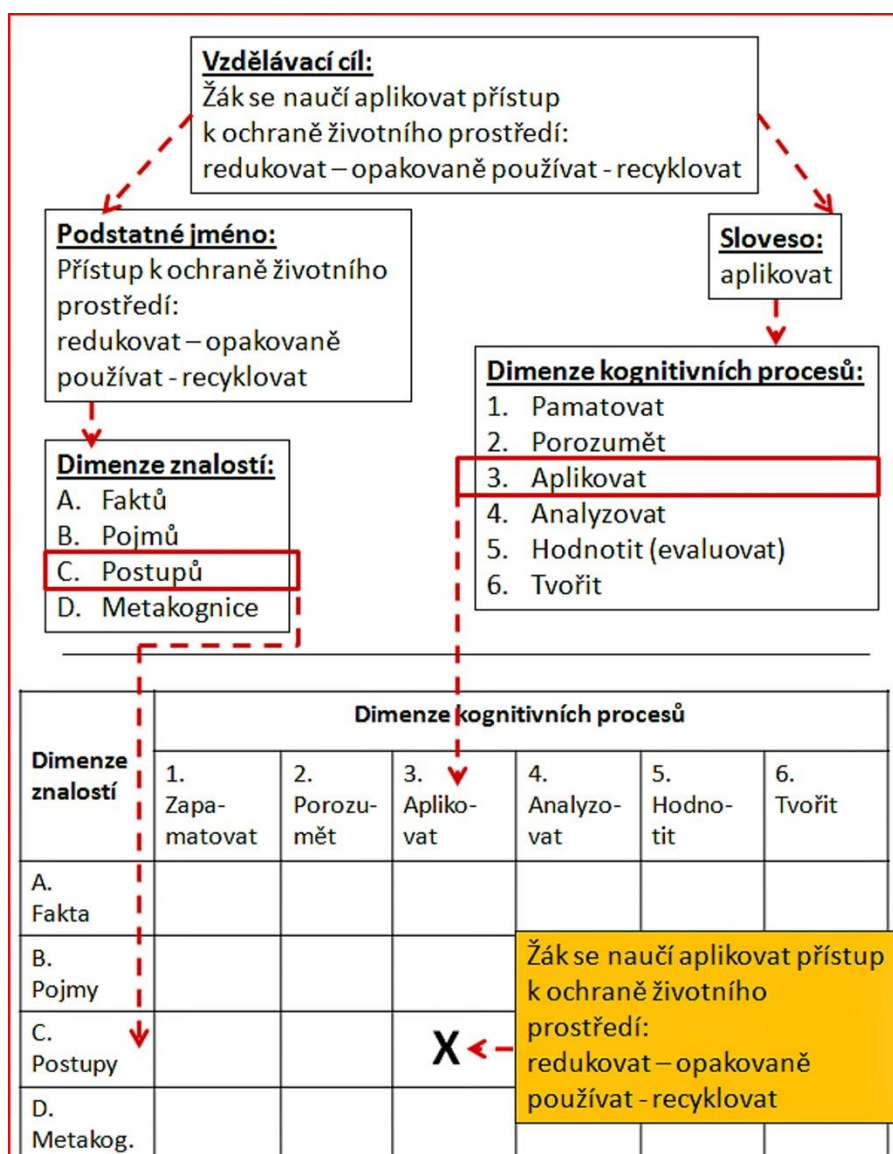
Stanovování výchovně-vzdělávacích cílů se věnuje řada didaktik, příruček pro učitele či monografií – např. Kalhous (2009), Kolář a Vališová (2009), Pasch a kol. (2005), Petty (2008), Skalková (2007) či Slavík (1999).

Nejpoužívanějším nástrojem pro stanovování výchovně-vzdělávacích cílů je Bloomova taxonomie z roku 1956. Podrobně se cílům věnovali Bloom, Hastings a Madaus (1971) v publikaci *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*<sup>67</sup>. Zajímavostí je, že tato taxonomie měla původně sloužit sumativnímu účelu, resp. vyšla z potřeby odlišovat testové položky a přesně klasifikovat, na které oblasti se jednotlivé testové položky zaměřují.

V roce 2001 byla Bloomova taxonomie revidována, jelikož došlo k rozvoji kognitivní psychologie a behavioristický jednorozměrný model již nevyhovoval (Vávra, 2011). Revidovaná Bloomova taxonomie Andersona a Krathwohla z roku 2001 zavedla taxonomickou tabulku, která sestává ze dvou hlavních domén: znalostí (znalost faktů, pojmů, postupů a metakognice) a kognitivních procesů (zapamatovat, porozumět, aplikovat, analyzovat, hodnotit a tvořit) – schematicky viz obrázek 14.

---

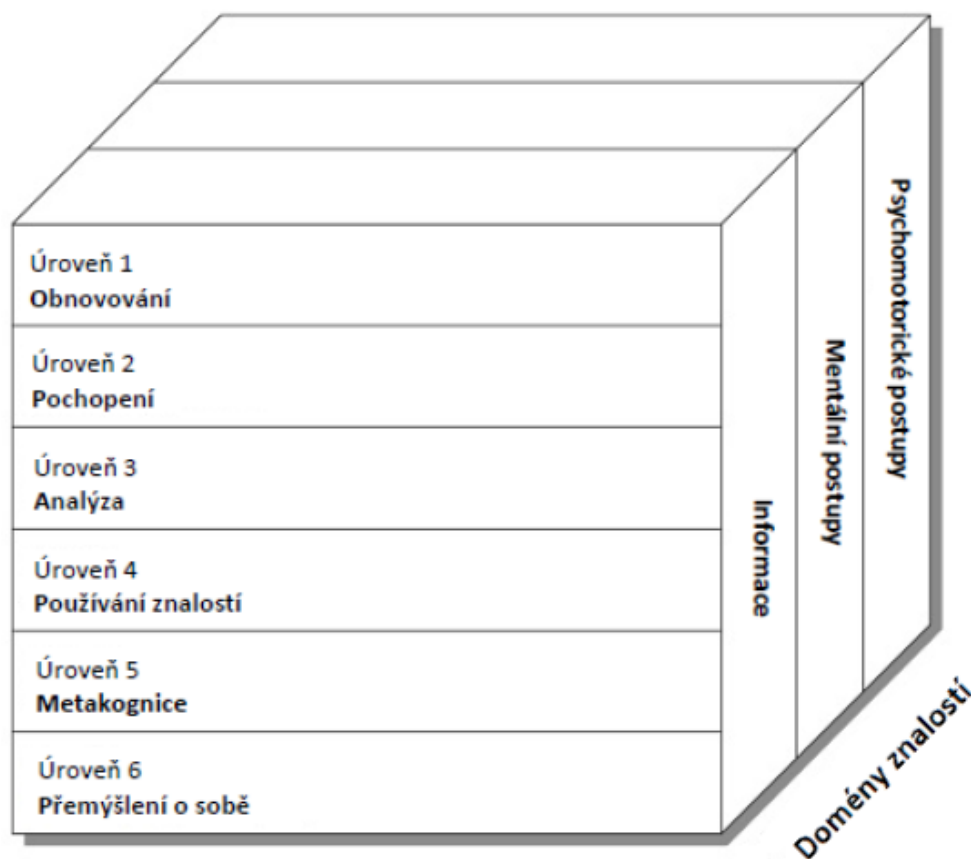
<sup>67</sup> V této monografii věnují kognitivním a afektivním cílům čtyři kapitoly, provázaností s jejich hodnocením další tři kapitoly, vše doplňují četnými ukázkami z řady vyučovacích předmětů na několika vzdělávacích úrovních.



**Obrázek 14** Taxonomická tabulka revidované taxonomie Andersona a Kratwohla z roku 2001 (in Vávra, 2011)

O šest let později Marzano a Kendall (2007)<sup>68</sup> představili tzv. „Novou taxonomii vzdělávacích cílů“. Ve své práci vycházeli z konstruktivismu a pokusili se integrovat kognitivní, afektivní a psychomotorickou doménu do jednoho modelu s cílem lépe reflektovat přirozenost učení v jeho komplexnosti, zároveň i některé jevy predikovat (Vávra, 2011). Šest taxonomických úrovní bylo ponecháno a pozornost se upřela na žáka. Nově byly nastaveny tzv. systémy myšlení a tři domény znalostí (viz obrázek 15). Pro formativní hodnocení je zásadní nejvyšší úroveň, zaměřená na samotného žáka, na jeho motivaci, ochotu se vzdělávat a přemýšlet o sobě a o svém učení, tj. úroveň 6 (Přemýšlení o sobě; *Self-System Thinking*).

<sup>68</sup> Český překlad a popularizace této taxonomie Vávra (2011; 2015).



### Systémy myšlení

**Obrázek 15** Nová taxonomie (Marzano & Kendall, 2007, s. 14, úprava obrázku Linda Trpálková)

Během revize Bloomovy taxonomie se překvapivě ukázalo, že původní Bloomova taxonomie není překonaná, ba právě naopak – mnohé vyspělé vzdělávací systémy ji využívají, protože myšlenka utřídit edukační cíle je stále platná (Byčkovský & Kotásek, 2004). Její výhoda je spatřována v jednoduchosti, tj. použitelnosti v praxi. Revidovaná taxonomie Andersona a Krathwohla se ukázala být podrobná, sofistikovaná, ale příliš vědecká. Na posouzení toho, jak se do podvědomí učitelů vžila nová taxonomie Marzana a Kendalla (2007), u nás popularizována Vávrou (2011 či 2015), je ještě brzy.

Revidovaná i nová taxonomie jsou lépe propracované a vedou k hlubokému zamyšlení nad stanovováním cílů. Otázkou však je, zda učitelé, kteří nebyli detailně seznámeni s teoretickým pozadím nové taxonomie, ani s možnostmi, které nabízí, budou chtít (a umět) ji aplikovat ve své výuce.

#### 5.4.3 Jak postupovat při stanovování cílů

Existuje několik různých přístupů, jakým způsobem by měly být cíle stanovovány. Uvedme nejčastější z nich. Kalhous (2009) uvádí tyto požadavky na výchovně-vzdělávací cíle: komplexnost, konzistentnost, kontrolovatelnost, jednoznačnost a přiměřenost. V anglosaských



zemích se více uplatňuje na výchovně-vzdělávací cíl tzv. pravidlo **SMART**: specifický (konkrétní pro téma a žáky, s nimiž pracujeme); **m**ěřitelný (je patrné, co budu měřit a vyhodnocovat; žáci jsou s tím obeznámeni); **a**kceptovatelný (žáci vědí co dělat, jaké úsilí vyvinout, a přijmou cíl za svůj); **r**ealizovatelný (reálný ve svých odhadech, lze uskutečnit v dané třídě, učebně, je realistický vzhledem k osobě žáka atd.); **t**erminovaný (časově vymezený – jedna hodina, několik hodin, celý rok).

Nestačí však cíle pouze správně zvolit a sdělit je žákům, stejně důležitá se jeví potřeba se k cílům průběžně vracet a zhodnocovat, zda se k cíli žáci blíží, a poskytovat jim odpovídající úkoly a zpětnou vazbu, která ovlivní jejich celkový výkon. Cíle tak bezprostředně souvisí s rozvojovými úkoly, tedy úkoly, které plně respektují potřeby žáka rozvíjet se v určitých oblastech a které představují šanci k seberealizaci žáků. (Kratochvílová, 2012). V praxi to znamená organizovat učení do menších a smysluplných celků, které umožňují úspěšné zvládnutí. Ideální stav je, když každý žák pracuje na úrovni svého osobního maxima a přitom svoje učení zvládá, rozumí mu a prožívá svůj osobní úspěch, který vede k motivaci pro danou činnost (Dvořáková, 2011b).

Výzkumy potvrzují, že učení dosahuje nejvyšší efektivity právě tehdy, jestliže žáci znají cíl hodiny, tematického celku, činnosti, když přesně vědí, co si mají během vyučovací hodiny osvojit. Mohou potom organizovat vlastní práci, vytvořit si konkrétní plán vlastního postupu (Nuttin, 1966, in Skalková, 2007; Fisher, 2011). Promyšlenost cílů a kritérií hodnocení pomáhá zefektivnit a zkvalitnit podávání zpětné vazby – jak ze strany učitelů, tak ze strany žáků.

Pravidelnému zhodnocování cílů napomáhají týdenní plány, žákovské diáře, týdenní sebehodnocení formou sebehodnotících listů či společné setkání učitele a žáka nad průběžnými výsledky. Jako velmi efektivní a užitečná technika pro porozumění cílům učení (ze strany žáků) se jeví to, že žáci sami navrhnou testové položky včetně správných odpovědí ve vztahu k tomu, co se učili. Tato technika se ve studii (Foos, Mora, & Tkacz, 1994, in Wiliam, 2011, s. 68) s 260 středoškolskými žáky ukázala jako efektivnější, než když žáci psali cvičné testy zadané učitelem, než když se učili z učebnic nebo se připravovali na test samostudiem.

**Plánování výuky skrze výchovně-vzdělávací cíle a poté její vlastní realizace má zajistit vysokou úroveň vzdělávacích výsledků u všech žáků. Cíle nestanovuje jen učitel, ale postupně také sami žáci, kteří cíle přijímají za své, stávají se zodpovědní za své učení a v konečné fázi jsou schopni si oni sami výchovně-vzdělávací cíle stanovit, čímž se podílí na řízení svého učení.**

## 5.5 Kritéria hodnocení

Kritéria hodnocení chápou jako „měřítka, kterými poměrujeme kvalitu různých produktů“ (Chvál, in Starý, 2008a), Heritage (2010, s. 11) je považuje za „průvodce učení“. Při hodnocení založeném na kritériích vymezujeme výkon žáka k zadaným kritériím – měřítkem hodnocení je tedy splnění úkolu za předem známých podmínek jeho hodnocení. Ačkoliv se žáci mezi sebou často porovnávají – kdo zaběhl lepší čas, kdo napsal test s nejnižším, nebo naopak nejvyšším, počtem bodů – Kluska (2009) konstatuje, že téměř polovina respondentů v jeho výzkumu chtěla být při hodnocení srovnávána s požadavky, které stanovil učitel, tj. s kritérii. Důležitá je jejich vazba na výchovně-vzdělávací cíle, kritéria hodnocení se od nich odvíjí.

Uvádí se, že hodnocení založené na kritériích má několik pozitiv:

1. Slouží ke konkretizaci výkonu žáka (např. Black, 2004; Clarke, 2005).
2. Pomáhá hledat silné stránky v žákově výkonu a upozorňuje na slabé stránky práce žáka.
3. Tím, že výkon žáka není porovnáván s výkony ostatních žáků, ale vzhledem k předem známému kritériu, je to pro žáky motivující.
4. Vtahuje osobnost žáka do procesu učení i hodnocení, směřuje ho k seberegulaci učení a vede ho k odpovědnosti za vlastní výsledky, je proto velmi dobrým podkladem pro sebehodnocení žáka (např. Kosíková, 2011; Panadero, Tapia, & Huertas, 2012; žáci se učí klást si otázky: Rozumím požadavkům na výkon? Jsou mi jasná kritéria, podle kterých je hodnocen můj výkon? Ztotožňuji se s těmito kritérii?), vrstevnické hodnocení a samozřejmě i pro hodnocení učitelem.
5. Tím, že umožňuje žákovi i učiteli sledovat míru dosažení stanoveného cíle, zmírňuje subjektivitu hodnocení, činí učební proces transparentnějším (Chvál, in Starý, 2008a; Kratochvílová, 2012; Shepard, 2008/2009; Starý & Novotná, 2008) a přispívá ke spravedlivosti hodnocení (Kovas, 1993, in Guskey & Bailey, 2001).

Chvál (in Starý, 2008a) dělí kritéria na hlavní a vedlejší. Zatímco hlavní kritérium je v jeho pojetí v podstatě název kritéria, vedlejší kritéria ho konkretizují. Chvál dále rozlišuje kritéria vztahující se k procesu vzniku či přípravy produktu (např. práce s informačními zdroji, poskytování podpory v týmu) a kritéria hodnocení výsledného produktu (splnění formálních požadavků, přehlednost, jasnost vyjadřování, gramatická správnost, estetický dojem).

Podobné dělení nabízí Guskey a Bailey (2001, 40–42):

- kritéria na zhodnocení výsledného produktu (product criteria) – více odpovídají sumativnímu hodnocení; jsou zaměřena na to, co žáci vědí a co jsou schopni dělat v konkrétním čase; jedná se zejména o finální hodnocení produktu, zprávy, projektu apod.;
- kritéria zaměřená na proces výkonu (process criteria) – tato kritéria zohledňují nejen výsledek, ale rovněž proces, tj. jak žáci výsledného produktu dosáhli. Používají je učitelé, kteří

oceňují také vynaložené úsilí žáků. Jedná se často o učitele, kteří zohledňují do výsledných známek práci v hodinách, domácí úkoly a přítomnost v hodinách;

- kritéria sledující pokrok (progress criteria; improvement scoring) využívají učitelé, kteří věří, že je důležité promýšlet, kolik toho jejich žáci získali, o kolik se posunuli.

### 5.5.1 Sady kritérií

Sady kritérií jsou jedním z příkladů, jak lze adaptovat metodu primárně určenou pro sumativní hodnocení (známkování vedené snahou o objektivizaci hodnocení) na formativní hodnocení (Wiliam, 2006).

Pro formativní funkci hodnocení se nejvíce osvědčily tzv. **sady kritérií (rubrics)**, tj. několikaúrovňové popisy očekávaného výkonu. Ty učiteli i žákům samotným umožňují průběžně sledovat pokrok v jednotlivých složkách. Ony popisy očekávaného výkonu bývají nazývány různě – **deskriptory** (indikátory; ukazatele vyjadřující různou hodnotu kvality daného kritéria, stupně kvality dosažení kritéria apod.). Kritéria spojená s deskriptory ujasňují a pojmenovávají, které činnosti musí žáci pro zvládnutí práce udělat a co bude v jejich práci sledováno.

Kritéria a deskriptory jsou organizovány do přehledné tabulky, v níž vždy jeden řádek odpovídá jednomu kritériu a každá kolonka na řádku popisuje určitou míru zvládnutí daného kritéria (tzv. popis kvality).

Název (Kritéria pro ...)

	Úroveň 1	Úroveň 2	Úroveň 3
Kritérium 1	Popis kvality 1/1	Popis kvality 1/2	Popis kvality 1/3
Kritérium 2	Popis kvality 2/1	Popis kvality 2/2	Popis kvality 2/3
Kritérium 3	Popis kvality 3/1	Popis kvality 3/2	Popis kvality 3/3

**Obrázek 16** Schéma vystihující podobu sady kritérií, dle Stevens a Levi, 2005, s. 6

Pro některá kritéria (jednoduchá, žákům srozumitelná) lze za deskriptor zvolit četnost výskytu. Doporučuje se však volit jemnější odlišení pomocí škály (např. stále, často, někdy, výjimečně apod.) – viz Příloha I.4.

V zahraničí jsou rozlišovány dva typy sad kritérií: holistické a analytické. Liší se účelem, ke kterému učitelé hodlají tento typ hodnocení využít.

#### 5.5.1.1 Holistické sady kritérií

Holistické sady kritérií umožňují vyučujícímu bodovat proces nebo produkt jako celek, bez možnosti hodnotit jednotlivé části (Mertler, 2001); holistický typ sady kritérií se hodí spíše pro sumativní účely hodnocení.

Sada kritérií pro písemný projev	
Body	Popis
3 Excelentní	Text splňuje všechny formální i obsahové náležitosti. Text je koherentní a kohezní, srozumitelný. Žák používá vhodné slovní obraty, vyjadřuje se bez gramatických chyb a téma pojímá zcela originálně.
2 Adekvátní	Text splňuje alespoň dvě třetiny formálních i obsahových náležitostí. Koheznost a koherentnost textu je na dobré úrovni. Nevhodné slovní obraty jsou užity nejvíce třikrát, gramatických chyb text obsahuje maximálně pět. Téma je pojato originálně.
1 Potřebuje vylepšení	Text splňuje polovinu formálních a obsahových náležitostí. Koheznost a koherentnost textu není na tak dobré úrovni – text je proto místy nesrozumitelný. Nevhodné slovní obraty jsou použity na několika místech v textu. Gramatických chyb je v textu maximálně 10. Téma není pojato příliš originálně.
0 Neadekvátní	Text nevyhovuje žádným formálním ani obsahovým náležitostem. Text je zcela nekoherentní, nekohezní a nesrozumitelný. Žák používá nevhodné slovní obraty. V textu je více než 10 gramatických chyb. Pojetí tématu není originální.

**Obrázek 20** Holistická sada kritérií (volně dle Moskal, 2000)

### 5.5.1.2 Analytické sady kritérií

Analytické sady kritérií učitelům poskytují možnost hodnotit separátně části produktu nebo procesu na několika úrovních (kvalitách). Díky této multidimenzionalitě se více hodí pro formativní hodnocení. Prostřednictvím podrobného popisu žák získává konkrétnější zpětnou vazbu (informaci o svém výkonu v každé bodované oblasti) – vidí své silné a slabé stránky, a proto své úsilí může nasměrovat tím správným směrem (např. Andrade & Valtcheva, 2010; Vardi, 2013).

Kromě toho je možné jednotlivým kritériím na určité úrovni přiřadit bodové hodnocení, poté jednotlivé body sečíst a ohodnotit práci jako celek. K tomu by sloužil pátý sloupec (nebo viz automaticky vygenerovaná sada kritérií – Příloha I.5).<sup>69</sup> I přesto, že výsledný produkt ohodnotíme celkovým počtem bodů, procent či známkou, žáci dostávají srozumitelnou a konkrétní zpětnou vazbu.

### 5.5.1.3 Sestavování sad kritérií

Přesto, že stanovení kritérií hodnocení je dokonce povinnost zakotvená ve vyhlášce č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky<sup>70</sup>, ze zprávy OECD vyplývá, že v České republice zůstávají kritéria hodnocení často

<sup>69</sup> Pro takovýto typ hodnocení se někdy užívá název „criterion-referenced testing“ (Fulcher & Svalberg, 2013) či „criterion-referenced interpretation of assessment“ (Griffin a kol., 2007).

<sup>70</sup> Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-48-2005-sb-1>, citováno 20. 2. 2014

zamlčena, učitelé je žákům většinou explicitně nesdělují (Santiago, 2012). Sadler (1989) dělí kritéria na dva typy: manifestní (kritéria vědomá) a latentní (utajená, v pozadí, aktivována příležitostně charakterem práce, která vybočuje z očekávání učitele). V případě vážného porušení/vybočení latentních kritérií, na která se učitel odvolává, je třeba přidat soubor manifestních kritérií. Pokud učitelé nepodávají kritéria žákům, měli by je mít přesto sepsaná a zdůvodněná. Na problémy se stanovováním kritérií upozornili také Nicol a Macfarlane-Dick (2004) či Torrance (2012). V jejich výzkumu se ukázalo, že většina kritérií je obtížně vyjádřitelná slovy, jsou často nevyslovená, tacitní, existují pouze v mysli učitele. Přičemž jako stěžejní se ukazuje kritéria nejen sdělovat, ale také objasňovat, používat je na základě vhodných podmínek a věnovat pozornost metakognici.

Na začátku sestavování sad kritérií stojí definice „kvalitní“ práce, tj. na úrovni 1, a dvě základní otázky: *Co hledám* a *Proč to hledám*? Jako východisko pro tvorbu kritérií lze využít modelové příklady různých prací, ukázek, produktů na kvalitativně odlišné úrovni, které učitel sám či společně s žáky postupně analyzuje, a na základě těchto poznatků formuluje žádoucí kritéria<sup>71</sup>. Při tvorbě sad kritérií by se měla dodržet následující pravidla:

- stanovit kritéria dříve, než začnou žáci pracovat, aby věděli, co se od nich očekává (Tilestonová, 2007, s. 3);
- kritéria musí být zformulována jazykem, který je pro žáky srozumitelný, blízký (Frederikson a Collins, 1989, in Shepardová a kol., 2005, používají termín „transparentnost“, kterým zdůrazňují myšlenku toho, že žáci musí mít jasné porozumění kritériím, kterými bude jejich práce hodnocena);
- kritéria by žáci měli mít vizuálně před sebou – na nástěnce, tabuli, nalepené v sešitě či založené v portfoliu – aby se k nim mohli v procesu učení vracet;
- kritérií musí být přiměřený počet (Sadler, 1989, varuje před příliš vysokým počtem kritérií<sup>72</sup> – pokud učitel stanoví více kritérií, 12 až 20, může se psaní písemné práce zvrhnout do odškrtávání seznamu věcí, které musí dodrženy, spíše než o holistický proces práce);
- kritéria upravovat podle dosažené míry rozvoje dané kompetence, dovednosti, znalosti.

---

<sup>71</sup> V některých státech pozitivní vliv na žáky i efektivnost sad kritérií vedl k tomu, že byly vyvinuty sady kritérií v podobě nástrojů, které jsou učitelům volně dostupné ke stažení a využitelné ve výuce. Příklad takové webové stránky nabízí: [http://www.teach-nology.com/web\\_tools/rubrics/](http://www.teach-nology.com/web_tools/rubrics/). Na citované webové stránce není cílem pouze teoreticky uchopit problematiku kritériálního hodnocení, ale také nabídnout učitelům **generátor kritérií**. Stačí si vybrat z rozsáhlé nabídky předmětů potřebnou sadu kritérií (např. *General, Language Arts, Learn about them, Math, Science, Social Studies*) a upřesnit ji (pro Language Arts je to například *Listening Rubric Generator, Oral Expression Rubric Generator, Writing Rubric Generator*), zadat název školy, název sady kritérií, jméno vyučujícího a vybrat si obrázek, který bude kritéria doprovázet. O kompletní produkci sady kritérií se postará již generátor sám. Ale platí, že nelze ani tato kritéria bezmyšlenkovitě přebírat. Je třeba je vždy upravovat dle svých potřeb, dle potřeb své třídy a účelu hodnocení. Generátor může být jen cennou inspirací.

<sup>72</sup> Pro psaní eseje Sadler (1989) identifikoval nejméně 50 kritérií z dostupných zdrojů, přesto učitelé nepovažovali tento seznam kritérií za vyčerpávající.

Samotná tvorba kritérií může probíhat třemi způsoby:

1. Kritéria mohou být kompletně vytvořena a předložena žákům.
2. Kritéria mohou být utvářena učitelem postupně před zraky žáků – žáci se stávají účastníky procesu hledání a formulování kritérií, pomáhá jim to pochopit hodnotící kritéria, tj. proč jsou stanovena takto a ne jinak, co je pro učitele důležité a jak učitel nad kritérii a jejich tvorbou přemýšlí.
3. Poslední možností je zapojit žáky do jejich tvorby. Žákovská kompetence pojmenovat vhodná kritéria se s věkem neustále zdokonaluje (Kratochvílová, 2012).

Konkrétní postupy pro tvorbu kritérií jsem nabídla v práci Starý a kol. (2016) v kapitole věnované kritériím hodnocení. Spojení kritérií s indikátory pro ústní prezentaci skupiny či příklady kritérií pro ustálené činnosti (přednes básně, experimentální řešení problému), učební metody (myšlenková mapa) či pro zadání komplexního úkolu (pozvánka na akci) představuje Košťálová, Miková a Stang (2008). Teoretickou základnu včetně velkého množství praktických ukázek nabízí zahraniční publikace Artera a McTighe (2001); Brookhart (2013); Clarke (2005); Gadsby (2012); Stevens a Levi (2005) apod.

### 5.5.2 Mapy učebního pokroku (vývojové kontinuum)

Analytické sadě kritérií se blíží **vývojové kontinuum** (the development continuum, **mapa učebního pokroku**, dále MUP). Ta byla vytvořena s cílem rozvíjet schopnost každého žáka dosahovat co nejlepších vzdělávacích výsledků. MUP je klíčovou pomůckou v mnoha anglosaských zemích, nejsou vázány na konkrétní ročníky a je možné díky nim „zmapovat“, na jaké úrovni se žák nachází a zároveň naplánovat činnosti tak, aby se dostal výše. MUP je konstruována tak, že úrovně zvládnutí jednotlivých úkolů na sebe promyšleně navazují a jsou detailně popsány. Tento model v podstatě odpovídá tomu, jak se lidé učí. Díky nim je možné hodnotit každého žáka podle toho, jak daleko se v procesu učení dostal. Podporují osobní přístup ke každému žákovi a umožňují žákovi postupovat vlastním tempem.

MUP nemají smysl na každý předmět (jeho obsah), ale jsou užitečné pro komplexní oblast učení – čtení, psaní apod. Nepokrývají tedy jen vzdělávací obsah, ale rovněž kompetence a gramotnosti. Pokud si učitel navykne o rozvíjených dovednostech takto přemýšlet, naučí se výuku cíleně připravit, zvolit odpovídající výukové metody i aktivity, specifikovat očekávání směrem k žákům (definovat, co znamená, že si danou dovednost žáci dobře osvojili – tzv. důkaz o učení) a podle toho volit vhodné hodnotící nástroje. MUP může pomoci při poskytování pravidelné zpětné vazby, pomoci „řídít cestu žáka od jednoho zvládnutého kroku k dalšímu“ (Chvál, Procházková, Straková, 2015, s. 42) a společně s dalšími nástroji může zprostředkovat

komplexní zpětnou vazbu, která je dlouhodobá, a se kterou žák, učitel i rodič mohou systematicky pracovat.

Společnost Scio využila geografický termín „mapy“ ke znázornění úrovní obtížnosti – žák vychází z nížiny přes hornatinu a vyšší kopce až do velehor. Žák může společně s rodiči na svém profilu sledovat svou aktuální pozici – kroky, které má za sebou (tedy pokrok) – a také to, co ho čeká ve vyšších úrovních. Mapy učebního pokroku nabídnuté školám se dají v současné době použít v šesti předmětových oblastech: matematická, čtenářská a přírodovědná gramotnost; český a anglický jazyk; společenské vědy. Aplikace, která mapuje výsledky žáka, má v každé předmětové oblasti šest úrovní<sup>73</sup>.

Na čtenářském vývojovém kontinuu pracuje projekt *Pomáháme školám k úspěchu*<sup>74</sup>. Jeho cílem je připravit a ověřit toto čtenářské vývojové kontinuum a doprovodné materiály pro čtenářskou gramotnost. V pilotáži se ukázalo, že toto kontinuum pomáhá stanovení vzdělávacích cílů ve čtenářské gramotnosti, vyhodnocování čtenářských výkonů jednotlivých žáků a plánování další výuky<sup>75</sup>. Do budoucna by čtenářské vývojové kontinuum mělo vypadat tak, že kromě názvu kritéria a popisu jeho obsahu bude jeho nedílnou součástí i příklad (jak může vypadat žákův výkon na této úrovni) a doporučení, jak vyučovat, aby se žák posunul.

Pokud by MUP byly zavedeny centrálně a přijaty učiteli, mohly by pomoci implementovat formativní hodnocení do výuky. To se domnívá např. Marzano (2006), podle něhož bez vytvoření národních standardů a map učebního pokroku je malá šance, že by učitelé využívali efektivně formativní hodnocení.

**Kritéria hodnocení mohou sloužit jak pro sumativní, tak pro formativní účely hodnocení. Zatímco v sumativním hodnocení posuzujeme míru úspěšnosti žáka ve vztahu k nějakému kritériu/kritériím, ve formativním hodnocení je účelem kritérií dovést žáka ke zvládnutí úkolu (k úspěchu). Odtud pochází také některými autory používaný pojem „kritéria úspěchu“ (success criteria). Pro formativní účel hodnocení se nejvíce osvědčily tzv. analytické sady kritérií (rubrics), které propojují kritérium s deskriptorem vyjadřujícím různou hodnotu kvality daného kritéria.**

<sup>73</sup> Více dostupné z <http://mup.scio.cz/>

<sup>74</sup> Podrobněji o mapách učebního pokroku (čtenářských vývojových kontinuí) např. Košťálová (2010; 2011).

<sup>75</sup> Představené čtenářské vývojové kontinuum obsahuje šest úrovní (předčtenář, začínající čtenář, postupující čtenář, pokročilý čtenář, zdatný čtenář a samostatný čtenář) a šest oblastí čtenářských cílů (čtenářské chování, čtenářská odezva, porozumění textu, porozumění v kontextech, ustálené prvky a dekodování textu). Zároveň byly vyvinuty i tzv. deskriptory (popis toho, co by měl žák na dané úrovni a v daném cíli zvládnout). Více o chápání map učebního pokroku (čtenářských vývojových kontinuí) např. Košťálová (2010; 2011); Marešová (2011) nabízí pohled na čtenářské kontinuum z Mezinárodní školy v Haagu.

## 5.6 Zpětná vazba

Předchozí podkapitoly byly věnovány otázce, kam žáci jdou / směřují. Následující řádky se budou věnovat tomu, jak zjišťovat, kde se žáci právě nachází, a jak jim pomoci, aby dosáhli stanovených cílů.

Poskytování zpětné vazby je jedním z nejdůležitějších prvků formativního hodnocení, někteří autoři považují zpětnou vazbu za synonymum formativního hodnocení (např. Kolář & Šikulová, 2009), jiní za podstatu formativního hodnocení (např. Black & Wiliam, 1998a; Butler & Winne, 1995; Cauley & McMillan, 2009; Esteban & De Larios, 2010; Fluckiger a kol., 2010; Gavriel, 2013; Gipps, 1994; Harlens & James, 1997; Kyriakova, 2010; McLaren, 2012; Pedagogický slovník, 2013; Ramaprasad, 1983) – k tomuto pojetí se přikláním i v této práci. Již Bloom a kol. (1976), ale i další jako Sadler (1989), Gippsová (1994) či Shepardová a kol. (2005) ji považovali za klíčovou pro učení. Protože zpětná vazba neinformuje jen o výkonu žáka, ale také o postojích učitele, jeho vztahu k němu i probíranému učivu, bývá na ni nahlíženo jako na jeden ze způsobů pedagogické komunikace.

Termín „zpětná vazba“ (feedback) má svůj původ v kybernetice (Elshout-Mohr, 1994), ale velmi brzy pojem zakotvil v psychologii a později v pedagogice. Označuje situaci, kdy žák poté, co něco vykonal, dostává od někoho dalšího informaci o tom, jak probíhá proces učení, jaký pokrok v učení udělal (Bloom a kol., 1971; Mareš & Krivohlavý, 1995; Mareš, 2013a). Zpětnou vazbu chápu v této práci jako **zprávu určenou žákovi, která ho má informovat o tom, jak probíhá proces jeho učení, tj. o rozdílu mezi tím, čeho dosáhl (aktuální úroveň), a stanovenou (referenční) úrovní** (Kluger & DeNisi, 1996; Lipnevich & Smith, 2008; Ramaprasad, 1983).

Protože se jedná o regulační mechanismus, znamená to, že žák, který zpětnou vazbu obdržel, vykoná nějakou „akci“, která povede k precizaci jeho dalšího výkonu, tj. k zacelení mezery mezi aktuální a referenční úrovní. Ač zpětná vazba vychází z minulého nebo přítomného dění, jejím smyslem je ovlivnit budoucnost. To dobře vystihuje koncept Fishera a Freyové (2009), Gavrielové (2013) či Vardiové (2013): *feed up*, *feed back* a *feed forward*, kteří zpětnovazební mechanismus rozčlenili podle toho, v jaké fázi se odehrává:

- před samotným úkolem (*feed up*) je nutné stanovit a objasnit výchovně-vzdělávací cíle a kritéria hodnocení;
- druhým krokem je zjištění míry zvládnutí učebního úkolu a podání zpětné vazby (*feed back*) žákům k jejich práci, poskytování informací o jejich pokroku, příčinách nepochopení apod.;
- třetím krokem je plánování či modifikování následující výuky (*feed forward*) na straně učitele a přepracování učebního úkolu na straně žáka.



### 5.6.1 Cíle, funkce a typy zpětné vazby

Hlavním **cílem zpětné vazby** je dosáhnout pozitivní změny v učení žáků, nelze tedy za zpětnou vazbu považovat například známku, protože ta postrádá bližší informace (Slavík, 1999) – pokud učitel sdělí žákům na konci tematické oblasti či po testu známku či dosažený počet bodů, nemá to pro ně takový efekt. Je to podobné, jako kdybychom řekli osobě, která přiletěla na letiště v Praze, že v Berlíně nastoupila na špatné letadlo. Sadler (1989) dokonce rozlišoval mezi zpětnou vazbou (*feedback*, přímý produkt sumativního hodnocení) a formativní zpětnou vazbou (*formative feedback*, zacílená na zlepšení učení žáků). Ve vztahu k řešení konkrétního učebního úkolu lze specifikovat cíle zpětnovazebního procesu následovně: a) zjistit míru zvládnutí úkolu žákem<sup>76</sup>; informovat žáka o tom, co zvládl; b) vhodnými otázkami pomoci žákovi přiblížit se plnému zvládnutí úkolu; c) pomoci plánovat další postup učení žáka (Košťálová & Straková, 2008).

Z širšího psychologického pohledu **plní zpětná vazba několik funkcí**:

- a) umožňuje usměrňovat žákovo učení – funkce regulativní;
- b) utváří vztah mezi učitelem a žákem – funkce sociální;
- c) umožňuje žákovi lépe poznat učivo, učitele, sám sebe a svůj styl učení – funkce poznávací;
- d) napomáhá žákovi k osobnostnímu rozvoji – funkce rozvojová (Mareš & Křivohlavý, 1995).

Od cílů a funkcí zpětné vazby se odvíjí také její kategorizace. V zahraničí je nejznámější typologie Tunstallové a Gippsové<sup>77</sup> (1996) či Hattie a Timperleyové (2007). Tu druhou jmenovanou představím podrobněji:

- 1) zpětná vazba zaměřená na **úkol** (*feedback about the task; task level*) – zjišťuje míru správnosti výsledku, adekvátnost výkonu;
- 2) zpětná vazba zaměřená na **proces** (*feedback about the processing of the task; proces level*) – se zaměřuje na proces vedoucí ke zvládnutí zadaného úkolu, obsahuje informaci, jak modifikovat postup pro zvládnutí úkolu;
- 3) zpětná vazba zaměřená na **seberegulaci** (*feedback about self-regulation; self-regulation level*) – navazuje na předchozí typ zpětné vazby a vtahuje do procesu žáky prostřednictvím sebehodnocení, tak jim pomáhá regulovat své učení a motivovat je ke zvládnutí úkolu;

<sup>76</sup> K odhalení toho, kde se žáci ve fázi porozumění ztratili, slouží např. kladení otázek, rozhovory s žáky, jejich systematické pozorování, analýza jejich produktů a různé druhy testů (podrobněji viz podkapitoly níže).

<sup>77</sup> Tunstallová a Gippsová (1996) předložily na základě analýzy videonahrávek rozhovorů učitelů s šesti a sedmiletými dětmi komplexní kategorizaci ústní zpětné vazby. Základní kategorie tvořily *zpětná vazba jako socializace* (fungování žáků ve třídě; vztah učitele a žáka; role žáka ve třídě) a *zpětná vazba jako hodnocení*. Tyto kategorie byly dle svých specifických funkcí dále děleny (např. pochvalná/trestající, souhlasná/nesouhlasná atd.).

4) zpětná vazba zaměřená na **osobnostní vlastnosti** (*feedback about the self as a person; self level*) – obsahuje informace zaměřené na hodnocení osobnosti žáka. (Hattie a Timperley, 2007)

Všechny čtyři typy mají ve výuce své místo, nicméně každý z nich slouží jinému účelu. Pro formativní hodnocení se jeví nejúčinnější dva typy: **zpětná vazba zaměřená na proces** (žáci mohou obdržet informaci o tom, jakým způsobem modifikovat svůj postup vzhledem k očekávanému výsledku; tento typ zpětné vazby podporuje žákovo hlubší porozumění učení i hodnocení) a **zpětná vazba zaměřená na seberegulaci**, která je důležitá pro sebehodnocení žáků a motivuje je ke zvládnutí úkolu. Hattie a Timperleyová (2007) se staví rezervovaně ke čtvrtému typu, který je podle jejich názoru bez přímé souvislosti s aktuálními žákovskými výkony. Podobně např. DeNisi a Kluger (2000) považují zpětnou vazbu zaměřenou na osobu žáka za nejméně efektivní a problematickou. Výše představenou typologii lze rozšířit dále o zpětnou vazbu zaměřenou na pokrok, která zhodnocuje posun oproti předchozímu výkonu (např. Fluckiger a kol., 2010; Stiggins, 2007).

Dále můžeme diferencovat zpětnou vazbu záměrnou a nezáměrnou, poskytovanou učitelem, spolužáky či skrze počítačové programy (Lipnevich & Smith, 2008). Mareš a Křivohlavý (1995) či Lipnevichová a Smith (2008) uvádí **zpětnou vazbu přímou** (souhlas, pochvala, nesouhlas, výtky, jednoduchá pozitivní či negativní odpověď) a **nepřímou** (doplnění původní odpovědi konkretizací, zpřesněním, zúžením; vyžádání si dalších odpovědí či alternativ).

Zpětnou vazbu lze rozlišit také na **kladnou** a **zápornou**: zatímco kladná zpětná vazba vede (dle Pedagogického slovníku, 2013) k zesílení řízení činnosti (např. chvála vede k častějšímu výskytu odměněného chování), záporná zpětná vazba zeslabuje danou činnost (trest snižuje činnost negativního chování). Toto dichotomické pojetí problematizuje např. Pasch a kol. (2005, s. 369): Příkladem kladné zpětné vazby, ovšem destruktivní, je např. výrok učitele: *Výborně, Kláro, ty odpovídáš vždycky správně*. Naopak negativní zpětná vazba obsahující konstruktivní radu může např. znít: *Lenko, všem nám prospěje, když počkáš, až na tebe přijde řada*. Navíc Pasch a kol. (2005, s. 369) s odvoláním na výzkum Kounina upozorňují na vlnový efekt – odpověď učitele jednomu žákovi vnímají všichni žáci tak, jako by učitel mluvil k nim, přičemž negativní reakce měla širší a hlubší vlnový efekt než reakce kladná. Metaanalýza výzkumů Klugera a DeNisiho (1996) ukázala, že velmi často byl efekt zpětné vazby na žákovo učení hodnocen jako pozitivní, ale ne každá zpětná vazba vedla ve svém důsledku ke zlepšení dalšího výkonu – v jedné třetině případů měla zpětná vazba za následek dokonce jeho pokles (např. když žák obdržel jen pochvalu, nebyla vidět snaha se zlepšovat; když obdržel pouze negativní zpětnou vazbu, rezignoval a byl demotivován se zlepšovat).

### 5.6.1.1 Pozitivní a negativní zpětná vazba

Šed'ová, Švaříček a Šalamounová (2012) došly ve svém výzkumu k závěru, že 77 % zpětnovazebných výroků odpovídá pozitivní zpětné vazbě, která je poskytována v případě správné žákovské odpovědi. Gavora (2005, s. 86–87) k tomuto tématu (reakce učitele na správnou odpověď žáka) vytvořil typologii:

- a) akceptace odpovědi žáka – učitel tak potvrdí odpověď žáka často stručným komentářem či neutrálním tónem, př. *Ano; Mhm; V pořádku; Další* – přičemž „další“ zde znamená správně, pojďme dále;
- b) echo odpovědi – kromě potvrzení správnosti odpovědi učitel odpověď žáka zopakuje (doslovně či ji parafrázuje, př. *Ž: Toto dílo napsal Seifert – U: Ano, byl to Seifert.*);
- c) elaborace odpovědi žáka – ta představuje rozvinutí či rozšíření žákovy odpovědi;
- d) pochvala žáka – učitel žáka ocení a vyzdvihne žákovu odpověď často přátelským a příjemným tónem.

Pochvala, tj. pozitivní hodnocení nějakého produktu, výkonu nebo charakterové vlastnosti<sup>78</sup>, je používána za druhý nejčastější typ zpětné vazby, hned po známkách (Lipnovich & Smith, 2008), ale bývá diskutován její dopad na žáky a jejich učení. Efektivní může být pro to, že vyvolává pozitivní reakci, která často žáky motivuje v dosahování vyšších cílů (Ilies & Judge, 2005)<sup>79</sup>. Na druhé straně Baumeister, Huttonová a Cairns (1990) upozorňují na negativní dopady pochvaly na výkony žáků – pochvala může oslabit výkon, bez ohledu na to, zda je relevantní či irelevantní vzhledem k úkolu, a často bývá její efekt časově omezen. Negativní efekt může být způsobem tím, že jedinec, který je pochválen, má pocit, že nepotřebuje tvrdě pracovat, takže se zmenší jeho úsilí v přípravě na další výkon. Brinková (1993) konstatuje, že pokud žáci pravidelně dostávají jen pozitivní zpětnou vazbu, mohou se stát samolibými (Brinko, 1993).

Na druhé straně stojí otázka, jaké emoce vyvolává negativní zpětná vazba. Ilies a Judge (2005) na základě svého výzkumu konstatují, že negativní zpětná vazba je obohacující pouze tehdy, je-li rozdíl mezi aktuálním a očekávaným výkonem relativně malý, v opačném případě může mít negativní vliv na motivaci žáků. A pokud se lidé setkávají pravidelně s negativními emocemi a signálem nepříznivé situace, mohou posilovat vyhýbavé chování (vyhnutí se úkolu a kladení si nižších cílů). Nejčastějším spouštěčem pro negativní zpětnou vazbu je chyba, zpětná vazba z jejího odhalení většinou vychází.

<sup>78</sup> Baumeister, Huttonová a Cairns (1990, s. 131) definují pochvalu jako „příznivou interpersonální zpětnou vazbu“.

<sup>79</sup> Ilies a Judge (2005) se touto problematikou zabývali ve svém výzkumu zaměřeném na zaměstnance, ale stejné výsledky lze očekávat i ve školním prostředí.

### 5.6.1.2 Práce s chybou<sup>80</sup>

Chybu vnímám jako rozdíl mezi očekávaným a aktuálním výkonem žáka. Slavík (1999) ji pojímá jako informaci, která vyzývá ke změně daného stavu, ke korekci, nápravě. Prostřednictvím chyb žáci poznávají své nedostatky a snaží se je odstranit učením. Tento princip může být naplněn jen tehdy, pokud jsou analyzovány příčiny chyb a pokud je žákovi poskytnuta zpětná vazba, jak a co zlepšit.

Ve formativním modu hodnocení je chyba indikátorem učení a v zájmu žáka je netajit své obtíže, protože cílem formativního hodnocení je napomoci žákům k jejich odstranění. Kulhavy (1977, in Gipps, 1994) považuje možnost opravit si chybu za nejdůležitější aspekt zpětné vazby. Huelserová a Metcalfová (2012) na základě svého experimentálního výzkumu uvádí, že chybování a následné obdržení korektivní zpětné vazby je pro učení cennější než studium samo o sobě a stává se jedním z důležitých prostředků učení, který rozvíjí kompetenci k učení (Kasíková & Žák, 2011).

Slavík (1999) rozlišuje **chyby objektivní** (týkající se např. znalosti faktů) a **chyby relativní** (závislé na osobním prožitku, vyskytují se v tvůrčích projevech žáků, např. slohu, jsou náročné na dodržení objektivitu hodnocení). Uceleně a z obecně didaktického pohledu uvádí typologii chyb např. Kulič (1992):

- a) podle obecné funkční a informační využitelnosti informace o výkonu: chyby informačně využitelné (podstatné, pravděpodobné) a informačně slepé (vedlejší, nepravděpodobné);
- b) podle četnosti, nositele, záměrnosti – chyby konstantní a variabilní; hromadné a individuální;
- c) podle existence a úrovně poznávacích činností elementů a mechanismů – chyba může poukazovat na osvojení, či neosvojení si určitých kognitivních struktur;
- d) podle mimokognitivního zdroje chyby – nezralost, únava, nechut' atd.;
- e) podle oblasti chyby – procedurální (chyby v postupech, pravidlech práce aj.) a deklarativní (chyby faktografické či pojmové).

Novější typologii chyb nabízí Fisher a Freyová (2012): faktické (*factual*), procesuální (*procedural*; potíže při použití konkrétních informací), transformační (*transformational*; neschopnost aplikovat informace v nových situacích) a miskoncepční<sup>81</sup>.

---

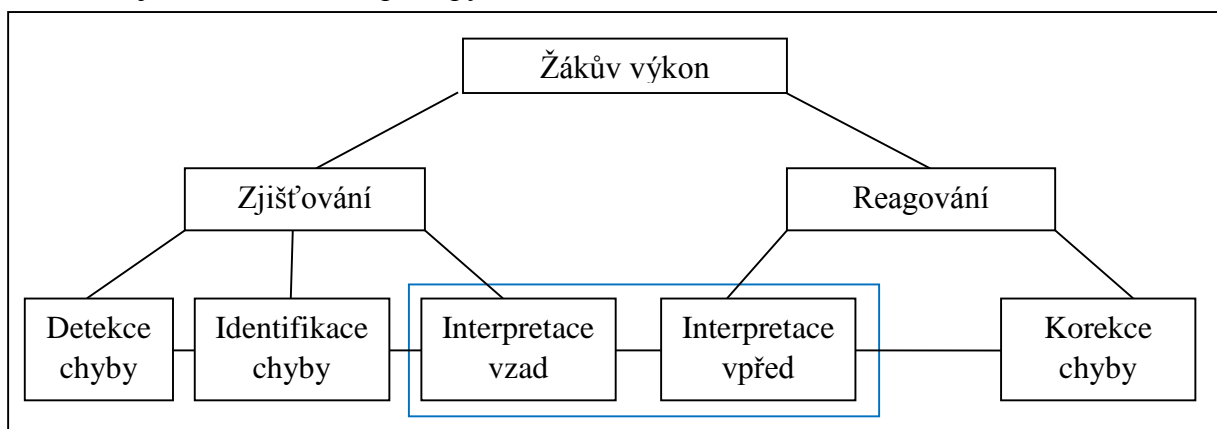
<sup>80</sup> Ač se práci s chybou věnují zejména psychologové, např. Kulič (1971), Korčáková (2004) či Mareš a Krivohlavý (1995), stává se, zejména s novým pojetím vyučování a učení, také aktuálním tématem školního hodnocení (Kolář & Šikulová, 2009; Košťálová et al., 2008; Slavík, 1999; Staňková, 2009 aj.).

<sup>81</sup> Právě k výzkumu miskoncepcí (např. Škoda & Doulík, 2010) se obrací pozornost výzkumníků, a to v dětských i žákovských pojetích mnoha témat.

## Jak na chybu žáka reagovat a kdy?<sup>82</sup>

Chyby neohrožují žákovo zvládnutí daného učiva jen za určitých podmínek. Kulič (1971) navrhuje čtyři fáze, které musí být splněny:

1. **Detekce chyby** – rozpoznání, zda k výkonu došlo, posouzení správnosti výkonu, zaregistrování chybné výpovědi.
2. **Identifikace chyby** – bližší určení chyby; přináší podrobnější zpětnovazební informaci – říká žákovi, v čem vlastně udělal chybu, kde konkrétně se chyba nachází, jak je závažná a jak mnoho se žák odchýlil od stanoveného cíle.
3. **Interpretace chyby** – cílem této fáze je a) vysvětlit smysl chyby, najít její pravděpodobné zdroje; b) promyslet, co s chybou udělat – proto, jak je naznačeno na obrázku, probíhá interpretace chyby dvěma směry – jak retrospektivně (pátrá po příčině), tak prospektivně (směřuje k úvahám, jak nejlépe využít získaných informací o chybě pro další činnost žáků i učitele). Tato interpretace vzad i vpřed umožňuje vysvětlení chyby z pohledu příčiny i důsledku.
4. **Korekce chyby** – oprava odpovědi výkonu i postupu chybné činnosti; doporučení, jaké znalosti doplnit; připojení komentáře zmírňující frustraci z chyby jako projevu neúspěchu. Na základě několika zahraničních studií Kulič (1971) potvrzuje, že metoda korekce je téměř vždy efektivnější než nekorekční postupy.



**Obrázek 17** Reakce na chybu žáka (Kulič, 1971)

Kulič (1992) ovšem upozorňuje, že ne vždy lze všechny čtyři postupy realizovat a ne vždy ve zmíněném pořadí. Charakter jednotlivých fází závisí na typu učiva, na způsobnostech a vývojovém stupni žáků, schopnostech a zkušenostech učitele, a proto nelze ani tento postup automatizovat. Lze předpokládat, že třetí fáze interpretace chyb rozhoduje o tom, jak učitel na danou chybu zareaguje, tj. zda na ni upozorní a chyba bude posléze opravena, nebo ji z pohledu žáka přejde bez povšimnutí. O realizaci čtvrté fáze rozhoduje typ chyby, její příčina, možné

<sup>82</sup> Existuje mnoho metod, jak upozornit žáka na chybu a následně ji opravit (Freiermuth, 1998; Korčáková, 2004; Kulič, 1992; Mareš & Krivohlavý, 1995; Parrott, 1993).

důsledky a celkový kontext. Elawar a Corno (1985) ve svém výzkumu identifikovali, že začínající učitelé se dramaticky zlepšili v podávání zpětné vazby a v reakci na chybu, pokud se zaměřili na tyto tři otázky: *Co je klíčová chyba? Co je pravděpodobný důvod toho, proč žák udělal chybu? Jak můžu žáka vést k tomu, aby se vyvaroval této chyby v budoucnu?* Z informací uvedených v předchozích kapitolách víme, že informace o chybném výkonu je obsahem zpětné vazby a že pomáhá, pokud chybu/nedokonalost vztahujeme k předem stanoveným cílům a kritériím.

Korčáková (2004) spatřuje nutnost opravit chybu podle fáze učení, ve kterém chyba vznikla. Ve fázi nácviku je nutné reagovat na chybu hned, aby negativně neovlivnila další učení a nevedla k zafixování chyby (Fisher & Frey, 2012). Podle Mareše a Křivohlavého (1995) by se mělo chybám předcházet spíše při osvojování pracovních a pohybových dovedností. Naopak žádoucí je chyba při učení složitějších poznávacích činností, při řešení problému a u tvůrčích činností.

### Náprava chyby a posun v učení

Kulič (1971) přisuzoval velký význam **autokorekci**, tj. samostatného hledání a nalézání chyb, jejich příčin a realizaci opravy. Hledání chyb a další práce s ní pomáhá žáka rozvíjet, učí ho samostatnosti a zodpovědnosti (např. Korčáková, 2004). Je dokázáno, že chyby, které sami objevíme, nás ovlivní mnohem více než ty, na něž nás upozorní někdo jiný (Kulič, 1971).

Podle Mareše a Křivohlavého (1995) učitelé nenechávají žáky, aby chybu sami odhalili (detekce a identifikace chyby) ani opravili (korekce chyby), také jim nevysvětlují příčinu chyby ani je k tomu nevedou (interpretace chyby) – a to zvyšuje nebezpečí, že žák bude chybu znovu opakovat. Výzkum Šed'ové, Švaříčka a Šalamounové (2012) ukázal, že u českých učitelů humanitních předmětů se kroky detekce, identifikace a korekce v případě ústní zpětné vazby, odehrávají nejčastěji v tzv. zamlčeném hodnocení. Znamená to, že učitel naznačí, že odpověď je chybná, a žáci urychleně nabízejí novou odpověď, případně učitel po nesprávné žákovské odpovědi sdělí správnou odpověď sám. Je tím sice naplněn zpětnovazební prvek v komunikaci, ale žáci nedostávají informativní zpětnou vazbu. Vodítka, aby se žáci sami dobrali správné odpovědi, využívali učitelé minimálně – v pouhých 6 %, oproti 94 % zpětné vazby v mechanismu zamlčeného hodnocení (Šed'ová, Švaříček & Šalamounová, 2012). Znamená to, že učitelé by potřebovali podporu v tom, jak s chybou pracovat.

Metody odstupňované pomoci při korekci chybného řešení nabízí Kulič (1971, s. 129)<sup>83</sup>:

a) *t* – poskytneme pouze signál „chybně“ (označíme chybu);

---

<sup>83</sup> Značku *t* používáme pro pojmenování okamžiku.

- b)  $t + 1$  – pokud signál žákovi k odhalení chyby nepostačoval, poskytneme mu bližší informaci o chybě (např. V této větě máš porušeno pravidlo o slovosledu ve vedlejší větě.);
- c)  $t + 2$  – žákovi poskytneme další informaci (např. sloveso ve vedlejší větě musí stát na konci);
- d)  $t + 3$  – pokud žák ani po této informaci neumí napravit chybu, ukážeme mu správné znění věty (v uvedeném případě označíme pořadí slov čísly).

Sám Kulič zároveň s tímto postupem dodává, že účinnost různých typů korekčních procesů i jejich načasování (průběžná či souhrnná – celková korekce) je silně závislé na konkrétním procesu učení i jeho cíli. Fisher a Frey (2012) zastávají názor, že žákům se nemá správné řešení sdělovat v podstatě nikdy, ale že jim mají být nabízena jen vodítka a nápovědy, které směřují myšlení žáků, jak o vlastních chybách přemýšlet. Kasiková a Žák (2011) při tvorbě materiálu zaměřeném na příležitosti pro rozvoj kompetencí k učení zjistili, že zlepšení nastává, pokud je žákům poskytnut prostor pro hlubší analýzu obtíží (např. ve dvojicích). Vede to žáky k tomu, že dokážou ostatním poskytnout pomoc při obtížích a nebojí se chybovat.

Na práci s chybou mají vliv také kauzální atribuce, tj. jaké příčiny připisujeme školním úspěchům či neúspěchům. (např. Helus, 2015; Pavelková, 2002; Slavík, 1999). Helus (2004) dále upozorňuje na úzkostné reakce na chybu, které nepříznivě mění postoj k učení, ovlivňují průběh učební činnosti a zpochybňují motivující životní perspektivy. Opakované neúspěchy (zejména ty, v nichž je žák utvrzován častým negativním známkováním) mohou vést k utváření nerealistického a neadekvátního sebevědomí či až k syndromu naučené bezmocnosti.

Různé typy zpětné vazby mohou mít odlišný efekt na různé druhy učení, např. pokud je některý typ zpětné vazby efektivní pro nižší úroveň dovedností a obsahových znalostí, nemusí mít stejný účinek v případě vyšší úroveň dovedností (např. Elshout-Mohr, 1994; Wiliam, 2010). Dále uvádím odděleně několik základních informací o **ústní** (bezprostřední, méně formální) a **písemné zpětné vazbě** (více formální, žák ji zpravidla dostává s určitým časovým odstupem), protože z hlediska učitele vyžaduje každý z typů odlišné dovednosti.

### 5.6.2 Okamžitá zpětná vazba

Okamžitá zpětná vazba nemusí být jen ústní, ale také neverbální – posunek, úsměv, přikývnutí. Aby mohla být zpětná vazba poskytnuta, je nejprve potřeba sledovat, kde se žáci nacházejí, případně kde nebo kdy se ztratili. Pomoci k identifikaci současného žákova stavu porozumění mohou sloužit následující techniky:

### Technika semaforu

Technika vzešla z projektu KMOFAP a velice rychle se ujala. Slouží jak žákům (pro rozpoznání jejich učebních potíží), tak učitelům (pro ověření toho, jak jejich žáci dané látce porozuměli a jaký učební postup mají zvolit v dalších hodinách). Žáci své porozumění dávají najevo zvednutím jedné ze tří kartiček: zelená (plně rozumím); oranžová (mám určité potíže, nejistotu); červená (neporozuměl jsem). Učitel během několika málo sekund získá výbornou zpětnou vazbu o porozumění učivu ze strany žáků, žáci rozvíjí schopnost sebehodnocení (Black & Wiliam, 2003; Clarke, 2005; Kiryakova, 2010; Košťálová, 2008; Marzano, 2006). Techniku semaforu je možné s obměnou využít také v průběhu výkladu učitele: žlutou kartičkou žák signalizuje, že výklad je příliš rychlý; červenou kartičku žák využije, chce-li učiteli položit otázku; v ostatních případech nechají žáci na lavici zelenou kartičku (Wiliam, 2011, s. 156).

Mezi další techniky, které umožňují získat odpověď od více žáků najednou (a tím identifikovat, zda žáci porozuměli, či začít zjišťovat, kde se žáci „ztratili“), patří tzv. **odpověďové karty** (*respons cards*), které mohou nabývat různých podob, a vyhovují jak extravertům (umožňují činnost a manipulaci), tak introvertům (mohou déle a v tichu přemýšlet):

### Odpověďové karty

Každý žák si vytvoří karty, na nichž budou na obou stranách odpovědi, např. *Ano – Ne, Souhlasím – Nesouhlasím, Rozumím – Nechápu; Vím – Nevím; Plus – Mínus; Pravda – Lež* apod. Když učitel položí otázku, žák vybere příslušnou kartu a zvedne svou odpověď beze slov nahoru. Učitel tak získá přehled, jak žáci porozuměli otázce nebo problému, a podle toho může volit další učební činnosti.

Další variantou je nabídnout žákům otázku s několika možnými odpověďmi. Možnosti by měly pokrýt veškeré druhy neporozumění, které mohou nastat (Wiliam, 2006, jich uvádí až osm), aby učitel snadno identifikoval, na jaké úrovni neporozumění nastalo. Když učitel položí otázku, žák beze slov zvedne příslušnou kartu (Chapman a King, 2005; Wiliam, 2011).

### Mazací (stíratelné) tabulky

Tzv. „mazací (stíratelnou) tabulku“ považuje Wiliam (2014) za vynález 21. století. Jedná se o pevnou tabulku velikosti A5 nebo A4, na kterou žáci píšou mazacími fixy a své řešení ukazují učiteli nebo spolužákům. Tabulky je možné využít např. pro náčrtky v matematice, mapy v zeměpisu, jazykové jevy v češtině, slovíčka v cizích jazycích, jména autorů či postav v literatuře, letopočty v dějepisu apod. Nováčková (2006) však upozorňuje, že hromadné využití podobných technik nemusí být tolik účinné, protože někteří žáci se nesoustředí na položenou otázku, ale na to, aby neselhali (veřejné srovnávání pro ně může být ohrožením). To je vede k tomu, že věnují pozornost spíše sledování svých spolužáků. Nováčková proto doporučuje tyto techniky využívat, ale ve dvojicích.

Další možností je žáky vyzvat, aby si své odpovědi na otázku zapisovali. Introvertní žáci tak mají možnost si své odpovědi promyslet, utřídit a potichu zformulovat, co chtějí sdělit. Extrovertní žáky to vede k hlubšímu promyšlení a precizující formulaci. Osvědčené je také sdílení ve dvojicích: Introverti většinou mají zábrany sdělovat své nápady před celou skupinou. Poté, co si je předají ve dvojici, získají větší jistotu, že jejich nápad stojí za to, aby byl prezentován. Nedokážou-li své zábrany zatím překonat, může jejich nápad prezentovat druhý ze dvojice. Žádný nápad nemusí zapadnout.



Při výuce mateřského či cizího jazyka Scriver (1994) navrhuje zodpovědět si pět otázek, pokud učitel detekuje chybu, a na jejich základě se rozhodnout o dalším postupu: *Jaký je to typ chyby?; Je nutné či užitečné se chybou zabývat (opravit, nebo dále s ní pracovat)?; Kdy se s ní zabývat (hned, nebo později)?; Kdo chybu opraví?; Jak na chybu upozornit a umožnit její opravu?*

Pro okamžitou zpětnou vazbu vyhovuje propracovaná typologie zpětné vazby Chinové (2006, in Šed'ová, Švaříček & Šalamounová, 2012). Podle této autorky existují čtyři typy zpětné vazby odvíjející se od toho, zda je odpověď žáka shledána jako správná, či nikoli (verifikace). Po této zprávě přichází na řadu elaborace, která správné řešení rozvádí či podává informaci, jak dojít ke správnému řešení (Kulhavy & Stock, 1989). Pokud je identifikována odpověď jako správná, může učitel a) potvrdit odpověď a navázat vlastním výkladem, b) potvrdit odpověď a položit další otázku, která vyplývá z předcházející odpovědi. Nesprávnou odpověď žáka lze buď explicitně opravit (sám učitel vysloví správné řešení), nebo položit novou či jinak formulovanou otázku, která žáka navede ke správnému řešení. Právě verifikace je pro formativní hodnocení významná, protože poskytuje žákovi potřebné informace k jeho výkonu, aby mohl svoji práci zlepšovat.

#### 5.6.2.1 Kladení otázek

---

*Je těžší se ptát než odpovídat (sedmileté dítě, in Fisher, 2011, s. 27)*

---

Dotazování, tj. pokládání dobrých otázek, učitel využívá a) ke zkoumání žákova porozumění (rovněž je zjišťování prekonceptů, s nimiž žák v průběhu učení pracuje); b) k rozvoji žákova myšlení prostředním evokací vyšších myšlenkových operací; c) k dovedení ke správnému porozumění. Prostřednictvím dotazování získává informace také žák – o tom, jaké má znalosti či dovednosti, zda porozuměl či nikoli, jak při učení přemýšlí apod. Fisher (2011) považuje správně položenou otázku za podstatu vyučování, správná otázka by měla tvořit most mezi vyučováním a učením se žáka. Shepardová (2008) podotýká, že úspěšný učitel je schopen položit správnou otázku ve správný čas, předvídat konceptuální nástrahy a je připraven s širokým repertoárem otázek, které pomohou žákům k hlubšímu porozumění dané látky. Aby tomu tak skutečně bylo, je nesmírně důležité, aby učitel měl otázky připravené a promyšlené zcela určitý směr, tedy čeho chce dotazováním dosáhnout (Pasch a kol., 2005).

Již Mehan (1979, in Švaříček a Šalamounová, 2011, s. 46) považoval za základní organizační mechanismus vyučování tzv. IRF<sup>84</sup> strukturu, tedy tříslůžkovou sekvenci, kterou otevírá i uzavírá učitel:

- iniciace (*initiation*) – učitelova otázka;
- replika (*response*) – žakovská odpověď;
- zpětná vazba (*feedback*) – učitelovo zhodnocení žakovy odpovědi.

Riuz-Primo a Furtak (2006) IRF strukturu rozšířili a zpřesnili:

- a) učitel položí otázku, aby inicioval žakovo přemýšlení;
- b) žák odpoví;
- c) učitel pochopí žakovu odpověď;
- d) učitel získané informace využije k podpoře žakova učení.

Tento model zdůrazňuje nejen důležitost poskytnutí zpětné vazby, ale také reakce, která je postavená na podpoře žakova dalšího učení. Zajímavé je, že ale neuvažuje o čase, který by měl být dopřán žakovi, aby pochopil učitelovu otázku.

### **Kladení otázek pohledem výzkumů**

Black s kolegy (2004) si povšimli, že učitelé třídní dialog neplánují ani nevedou způsobem, který by pomohl žákům v učení. Zejména si všimli, že učitelé nedodržují tzv. wait time<sup>85</sup>. Pro učitele bylo náročné překonat tzv. „mrtvý čas“, tj. čas, kdy žáci neodpovídají, protože přemýšlejí. Když učitelé toto překonali, docílili významných změn: začali své otázky více promýšlet a plánovat a žáci podávali promyšlenější odpovědi, více se hlásili, (snížila se neschopnost žáků neodpovědět na otázku), více se zapojovali do komunikace v hodině (byli ochotnější se sami ptát a poskytovali více alternativ a možných vysvětlení (např. Black a kol., 2004; Rowe, 1986; Švaříček, 2011)).

Florézová a Sammonsová (2013) ve svém výzkumu poukázali na to, že pro mnohé žáky jsou otázky, které pokládají učitelé, nedostatečnou výzvou. Jednalo se o uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti (u nás např. Švaříček, 2011; Šedřová, Švaříček & Šalamounová, 2012). Učitel by měl proto využívat dotazování k evokaci vyšších myšlenkových operací svých žáků (např. Shepard, 2008), pomoci by mu mohlo například respektování výchovně-vzdělávacích cílů a využití některé z taxonomií (např. Gavriel, 2013).

---

<sup>84</sup> V původním modelu se jednalo o tzv. IRE strukturu – *evaluation* místo *feedback*.

<sup>85</sup> Mary Budd Roweová ve svém výzkumu zjišťovala, jak dlouho učitelé čekají na odpověď žáků. Ukázalo se, že někteří učitelé vyčkají v průměru pouze jednu vteřinu (wait time 1). Pokud do této doby nedostanou odpověď, mají sklon zasahovat do výuky tím, že otázku opakují, vyjadřují jinými slovy, pokládají jinou otázku či vyvolají některého z žáků (Rowe, 1986). A když už žák odpoví, mají sklon do jedné vteřiny reagovat (wait time 2) – buď pochvalou, nebo položením jiné otázky či poznámkou k tomu, co řekl žák. Učitel tedy poskytuje žákům málo času na pečlivé promýšlení otázky. Výzkumy proto doporučují vyčkat 3-5 vteřin po položení otázky.

Pasch a kol. (2005) dále doporučují nezačínat otázku jménem žáka, který má odpovědět, např. *Petře, proč si zvolil tento spojovací výraz?*, protože se potom lehko stane, že ostatní žáci vědí, že nebudou tázáni, proto otázce ani odpovědi nemusí věnovat pozornost. Efektivnější je položit otázku, vyčkat a teprve potom někoho z žáků jmenovitě vyvolat.

#### **„Mysli – prober se spolužákem – vyslov přede všemi“**

Technika je známější pod názvem *žádné ruce nahoře, no hands* či *no hands up* (Black et al., 2004; Clarke, 2005). Žákům je po položení otázky dopřán čas na rozmyšlenou, čas na prodiskutování se spolužákem a až potom následuje sdělení odpovědi celé třídě. Znamená to, že i když žáci znají odpověď, nehlásí se. Žákům to umožňuje promyslet si odpověď, plaší žáci mají možnost se vyjádřit (např. svému blízkému spolužákovi). V rámci této techniky lze využít i lékařských špachtlí, dřívěk od nanuků nebo kartiček se jmény žáků.<sup>86</sup> Učitel potom, co žáci dostanou čas odpověď prodiskutovat, vylosuje jedno jména žáka, který odpoví. Los zajišťuje náhodnost výběru a motivuje žáky k pozornosti a účasti na výuce. Zároveň jsou všichni zapojeni do procesu učení. Tato technika nemusí vyhovovat zejména žákům, kteří pravidelně a bez problému participují na výuce – může jim být nepříjemné, že učiteli nemohou dokázat, že znají odpověď na otázku. Doporučuje se tedy náhodně vybrat žáky dva, aby odpověděli a o třetí odpověď požádat zbývající část žáků ve třídě, pokud chtějí něčím přispět či něco dodat (Wiliam, 2011, s. 85).

Typologii dobrých otázek (otázky instruktivní, konstruktivní, zjišťovací, hledající výjimky a rozšiřující úhel pohledu) u nás uvádí např. Hansen Čechová (2009), kladení otázek se podrobně věnuje také Fisher (2011) či Mešková (2012).

#### **Otázky na závěr hodiny/tématu**

Protože se někdy žáci mohou obávat položit otázky, zejména ty, které se týkají jejich neporozumění látky, navrhuje Wiliam (2011, s. 139–140) nechat žáky pokládat otázky za skupinu. Pokud nikdo z žáků ve skupině nezná na otázku odpověď, není hloupé se zeptat před celou třídou nebo učitelem. Variantou této techniky je, že skupiny žáků napíší otázky na papír. Učitel otázky poté vybere, roztřídí a vyjádří se k nim. Pokud se tato technika využívá pravidelně, vede ke zlepšování dovednosti pokládat otázky.

Povaha učitelských otázek však nestojí jen na míře otevřenosti a kognitivní náročnosti otázek, ale zejména na zpětné vazbě k odpovědím žákům. Jak poukazují Šed'ová a Švaříček (2010), důležité je, jak učitel nakládá s žákovskými odpověďmi. Myhillová a Warrenová (2005) na základě videostudií amerických vyučovacích hodin konstatovali, že učitelé neposkytují možnosti pro rozvoj myšlení žáků prostřednictvím lešení (scaffold), ale spíše prostřednictvím svěřací kazajky. Švaříček a Šed'ová (2010) ve své empirické studii navazují na Vaňkovy výzkumy z 80. let a shodně s ním konstatují, že čeští učitelé humanitních předmětů sice uplatňují zpětnou vazbu, ale ve velmi málo rozpracované podobě. Jejich zjištění jsou shodná s některými ze zahraničních výzkumů, např. již zmiňovaných autorek Myhillové a Warrenové (2005): nejčastěji je uplatňován mechanismus tzv. zamlčeného hodnocení (viz kapitola 5.6.1.2). Kromě toho učitelé uplatňují také relativistický přístup (pokud učitel položí otevřenou otázku, přijímá všechny

<sup>86</sup> Technika „the popsicle stick“ je blíže popsána zde: <http://www.nwea.org/blog/2012/classroom-techniques-formative-assessment-technique-number-one/>, citováno 13. 5. 2015.

žakovské odpovědi a hodnocení se vzdává, nezastavuje se nad žádnou odpovědí, jako by nebyla dost zajímavá). Na závěr autoři konstatují, že učitelé, kteří se vzdávají explicitního hodnocení žakovských výkonů, jednak oslabují své didaktické působení a vliv na rozvoj myšlení žáků je tak minimální, jednak neposilují svůj vztah s žáky.

### 5.6.3 Poskytování písemné zpětné vazby

Reakce na žákův výkon neprobíhá jen ústně, ale také písemně, často s delší časovou prodlevou, a jedná se většinou o reakci na didaktické testy či souvislé písemné projevy. Výhodou tohoto typu zpětné vazby je více času na promyšlení odpovědi, na druhou stranu je časově velmi náročné.

#### Červeno-zelené karty

Červeno-zelené karty popisované Murphyovou (1992, in Miková & Stang, 2010, s. 171–172) lze využít třemi způsoby:

- a) Nejprve všichni žáci otočí své karty červenou stranou nahoru. Poté jim učitel položí otázku či zadá instrukce k úkolu. Žáci v tichosti přemýšlí či pracují. Až budou připraveni odpovědět, otočí kartu zelenou stranou nahoru. To učiteli umožňuje udělat si rychlý přehled o tom, jak se žákům daří pracovat a dle potřeby jim nabídnout pomoc.
- b) Poté co žák dokončí samostatnou práci, otočí zelenou kartu stranou nahoru. Jedná se o znamení, že k němu učitel může přijít a poskytnout mu vodítka pro další práci.
- c) Žáci, kteří dlouho přemýšlí, než se pustí do úkolu, mohou použít zelenou kartu k tomu, aby dali najevo, že zadání rozumí a nepřejí si být vyrušováni. Když otočí kartu červenou stranou nahoru, signalizuje to učiteli, že žádají pomoc nebo chtějí, aby se u nich učitel zastavil, aby s ním mohli sdílet své úvahy.

Kovaliková (1995) doporučuje také na písemný test reagovat okamžitou zpětnou vazbou. Uvádí příklad nálady ve třídě po písemném testu či diktátu. Žáci jsou neklidní a pátrají po správné odpovědi. V této chvíli je ideální využívat podle Kovalikové této situace a motivace žáků a mít připravený správný text diktátu, ukázat cvičení v učebnici, společně se podívat do sešitů a vysvětlit si problémy. Efekt takovéto práce bude mnohem větší, než když už zvoní a učitel odchází ze třídy a přinese opravené písemky příští hodinu nebo dokonce za týden.

S písemnou zpětnou vazbou velmi úzce souvisí také otázka, zda opravovat všechny chyby v daném písemném projevu (žáci nejsou většinou schopni se z tolika chyb poučit) a jakým způsobem to činit (podrobněji podkapitola 5.6.1.2).

### Tečka na konci řádku

Při pravopisném cvičení či libovolném testu stačí označit tečkou řádek, v němž se vyskytla chyba. Úkolem žáka je chybu odhalit. Lze pracovat také s typologií chyb. Učitel napíše na kraj řádku G (chyba gramatická) či S (chyba ve stavbě slova) či I (chyby v interpunkci) apod. (Wiliam, 2011, s. 131)

### Třídění chyb (Error Classification)

Tato technika je využitelná zejména u učitelů mateřského jazyka či cizích jazyků: učitel v písemných pracích žáků podtrhne chyby v testu a žákům potom práci vrátí. Ti následně sami třídí chyby, které udělali. Mohou si navíc najít spolužáka, který jim s doplněním nedostatků a opravou chyb pomůže. (Wiliam, 2011, s. 140)

### Oprava písemných projevů žáků

Důležité je používat dohodnutý způsob opravy, aby žáci použitým značkám rozuměli. Klímová (2014) doporučuje při opravování slohových prací nejprve opravit pravopisné chyby. Stylistické nedostatky neopravovat, ale vybrat jeden, který je považován za nejzávažnější, a žákovi napsat pod text doporučení, na co si má dát pozor, nad čím se má více zamyslet, co můžeš zlepšit (př. *nahrad' některá opakuující se přídavná jména synonymy*). Poznámky by nikdy neměly být formulovány v obecné rovině – např. špatná kompozice či stylisticky nevhodné. Takováto informace není konkrétní a žákům nepomůžeme písemný projev vylepšit. Klímová (2014) připomíná, že méně učitelových zásahů znamená pro žáka mnohdy více povzbuzení.

### Technika „Tři otázky“

Wiliam (2011, s. 129) uvádí tuto techniku, která je zpětnovazebnou reakcí na práci žáka. Do žákova psaného projevu učitel vpisuje čísla – v místech, kde by se měl žák zastavit, zamyslet se nad nimi a uvědomit si něco. Tato čísla potom vepíše pod práci a ponechá mezi nimi volné řádky na žákovu odpověď. Každému žákovi je potřeba několik čísel udělit – bez ohledu na to, zda jejich práce byla vydařená, či nikoli. Důležité je, aby každý z žáků měl stejný rozsah práce.

#### 5.6.3.1 Diagnostikování pomocí didaktických testů

Otázkou komplexní diagnostiky žáka se zabývá především psychologie, která chápe diagnostiku žáka jako „poznávání, sledování a hodnocení s cílem optimalizace jeho vývoje. Jde o poznání úrovně a kvality individuálních zvláštností poznávaného jedince“ (Kosíková, 2011). V rámci výuky by měl pedagogickou diagnostiku provádět učitel, aby zjistil úroveň žákových znalostí, dovedností či zastoupení různých pojetí učiva, ale také žák, který zjišťuje, zda učivo správně pochopil. Pro učitele je nejdostupnější analýza žákovských výkonů a výtvorů. (Mareš & Ouhrabka, 2007) Velmi dobrým vodítkem mohou být pro učitele i situace, kdy se žák dopustil chyby (více viz kapitola 5.6.1.2).

Didaktické testy představují postup pedagogické diagnostiky, jehož pomocí učitel zjišťuje žákovské prekoncepty či miskoncepty. Pro účely formativního hodnocení jsou určeny krátké

nestandardizované testy, které slouží k rychlé orientaci učitele v tom, jak žáci učivo ovládají, takže může dojít ke korektivní práci, která nedostatky napraví (Petty, 2008). Důležité je, že tyto testy, které mají plnit diagnostickou funkci, by neměly být známkovány, ale mají poskytovat žákům potřebnou zpětnou vazbu, aby si žáci uvědomili své slabiny (Kiryakova, 2010). Kromě diagnostických testů se lze zaměřit také na formativní využití sumativních textů.

#### **5.6.3.2 Formativní využívání sumativních testů**

Formativní využívání sumativních testů<sup>87</sup> vychází ze snahy učitelů i odborníků na vzdělávání integrovat formativní hodnocení se sumativním, tj. data ze sumativního (a externího) hodnocení použít k přizpůsobování vyučování a učení ve třídách, tedy pro formativní účely. Přírůstek sumativních testů pro formativní účely zmiňoval např. Sadler (1989), Slavík (1999) či Kahl (2005), který zastává názor, že konstruování otázek podobných či shodných jako v sumativních testech umožní učiteli udělat si přehled o žákově aktuálním stavu učení, detekovat žákovy miskoncepty, použití nesprávných postupů a přivést je k lepšímu porozumění. Podobně se také Hattie (2003), který spatřuje základní rozdíl mezi sumativním a formativním hodnocením v načasování a účelu hodnocení, domnívá, že pokud učitel zadá na konci určitého tématu test, ale při něm zjistí, že je potřeba ještě další procvičování (protože učivo nebylo žáky ještě zcela osvojeno), může tento test interpretovat formativně, ačkoliv to původně nezamýšlel. Znamená to, že test původně pro sumativní účely může posloužit jako zpětná vazba, která učiteli usnadní naplánování dalších kroků ve výuce. Účelem těchto testů je odhalit místa, kde se žákům daří, ale také místa v učivu, na kterých musí ještě zapracovat (Marshall, 2011). Nutnou podmínkou je to, že sumativní testy pro formativní účely nesmí být známkovány a zahrnuty do klasifikace daného předmětu (Wiliam, 2006). V této souvislosti uvádí Black a kol. (2004) či Wiliam (2011) techniku, v rámci níž žáci sami navrhnou testové položky a zároveň na ně uvádí i správné odpovědi.

#### **5.6.4 Poskytování zpětné vazby v dlouhodobém horizontu**

Vzhledem k povaze formativního hodnocení má poskytování zpětné vazby smysl tam, kde cíleně a dlouhodobě rozvíjíme nějakou žákovu dovednost nebo porozumění nebo schopnost o ní přemýšlet (Straková & Slavík, 2013).

---

<sup>87</sup> Jako první se konstrukcí testů pro formativní účely zabýval Bloom s kolegy (1971). V zahraničí např. Black, 2005, souhrnně Florézová a Sammonsová (2013). U nás např. Pasch a kol. (2005), Petty (2008) či Poláčková (2008).

Existuje několik nástrojů pro poskytování zpětné vazby v dlouhodobém horizontu. Kromě vysvědčení formou slovního hodnocení (je mu věnována kapitola 1.3.1.2) je vhodným nástrojem pro sledování pokroku v učení žákovské portfolio.

#### 5.6.4.1 Žákovská portfolia

Žákovské portfolio definuji jako uspořádaný soubor prací žáka shromážděný za určité období, který poskytuje rozmanité informace o výsledcích, vývoji a pokroku žáka (Slavík, 1999; Kratochvílová, 2011).

Myšlenka žákovského portfolia byla inspirována prací umělců, muzikantů, spisovatelů, myslitelů či vynálezců – ti si shromažďují všechny své nápady, dílčí texty a práce či otázky, které potom používají jako inspiraci pro svou další práci. Na základě těchto příkladů se učitelé a výzkumníci začali zabývat hodnoticím portfoliem (Wolf, 1989). V zahraničí jsou od té doby portfolia velmi rozšířená a zmapovaná jak v teoretické, tak praktické rovině (více např. Fontana, 1995; Herman & Winter, 1994; Wolf, 1989; Wolfe & Miller, 1997). V České republice rozvoj žákovských portfolií nastal již v roce 2001, věnovala se jim odborná literatura (souhrnně Václavík, 2012) i popularizující literatura pro učitele (např. Hansen Čechová, 2009; Straková, 2005; Tomková, 2007). Přesto stále chybí, jak upozorňuje Václavík (2012), ucelená teoretická či empirická práce, která by se zabývala žákovskými portfolii do hloubky a byla přínosná nejen pro výzkumníky a odborníky, ale také pro učitele z praxe. Mertin a Krejčová (2012) dokonce konstatují, že tato forma průběžného sledování vývoje jedince je paradoxně častěji využívána mateřskými a vysokými školami, naopak méně ji využívají základní a střední školy.

Princip portfolia spočívá v průběžném archivování, výběru a třídění výsledků činností žáků, jejichž prostřednictvím je následně mapován individuální vývoj žáka. Primárním účelem je tedy analyzovat a diagnostikovat vývoj žáka; sledovat, jak se proměňují jeho dovednosti a znalosti v daném předmětu za určité časové období (Mertin & Krejčová, 2012). Protože prostřednictvím žákovského portfolia je možné sledovat výkony žáka v situacích, které se velmi blíží reálným podmínkám, hovoří se o něm jako o typu autentického hodnocení (více viz kapitola 2.2.1).

Žákovská portfolia mohou nabývat různých formálních podob, které vyplývají z cílů, pro které je portfolio připravované. Z nich lze odvodit základní druhy portfolií (Straková, 2010; Kratochvílová, 2011): *Pracovní portfolio* obsahuje velké množství dokladů o učení, které vybírá sám žák. Jeho variantou je *sběrné portfolio*, do kterého si žák zakládá všechny produkty za určité období. *Prezentační (výběrové) portfolio* obsahuje promyšlený soubor omezeného množství žákovských prací, jeho účelem je představit to nejlepší, co žák dokázal. Je většinou určeno pro veřejnou prezentaci. *Dokumentační portfolio* obsahuje práce, které dokumentují žákův vývoj

vzhledem k cílům vzdělávání. Na výběru těchto dokumentů spolupracuje učitel s žákem.<sup>88</sup> Prezentační a dokumentační portfolia slouží spíše sumativnímu účelu, pro formativní účely slouží **portfolio pracovní**, které dokumentuje každodenní práci žáka, jeho majitelem je žák – portfolio tedy obsahuje to, co má význam pro jednotlivé žáky. Kromě dokončených prací obsahuje rovněž jejich rozpracované verze, které dokumentují žákův vývoj a pokrok (Košťálová & Straková, 2008).

Bylo specifikováno několik důvodů, proč pracovní portfolia ve výuce používat (Evers & Walberg, 2004; Hansen Čechová, 2009; Košťálová, Miková, & Stang, 2008; Nezvalová, 2010; Pollard & Tann, in Píšová, 2007; Tomková, 2007):

1. Analýza prací v portfoliu vede žáka k uvědomění si vlastní kvality, může žákovi pomoci porozumět smyslu učení a vzájemnému vztahu mezi dovednostmi, které si osvojil. Tím, že pomáhá žákovi zlepšovat kvality jeho práce, je nástrojem neustále zdokonalování.
2. Rozvíjí organizační a rozhodovací dovednosti žáků (výběrem a obhajobou svých prací uložených v portfoliu).
3. Učitelům pomáhá sledovat žákovo učení, diagnostikovat jeho silné a slabé stránky, přispívá k promyšlenému plánování učiva.
4. Poskytuje příležitosti pro spolupráci žáků a učitelů, je dobrým podkladem pro hodnocení žáka učitelem, žákovo sebehodnocení, konzultace s rodiči, sledování žákova pokroku a rozvoje osobnosti. Dále může sloužit jako podklad pro konzultace mezi učitelem, žákem a rodičem. Žákovi je jeho prostřednictvím poskytována zpětná vazba.
5. Při práci s portfoliem může být každý žák v něčem úspěšný, portfolio stimuluje individuální přístup k žákům, akcentuje důraz na osobní rozvoj každého žáka.

**Obsah portfolia** se liší podle jeho druhu. Do portfolií mohou být ukládány různé typy žakovských produktů, písemných prací, pracovních listů, sebehodnotících listů apod. Součástí portfolia měla být rovněž pravidla pro výběr produktů, kritéria hodnocení a reflexe provedená žákem. Veškeré dokumenty v portfoliu by měly být řazeny chronologicky a u všech by mělo být uváděno datum jejich vzniku. Klíčové však je, aby učitelé dali žákům jasný rámec, jak má

---

<sup>88</sup> Václavík (2014) dále zmiňuje portfolio *hodnotící* (strukturované a standardizované s obsahem kurikula), *osobní* (slouží k ucelenému přehledu o žákovi a jeho školních výsledcích i o jeho mimoškolních zájmech) a *integrované* (jeho cílem je vizualizace a hledání přirozených tematických propojení žakovských prací z různých oborů). Na některých školách funguje tzv. *tematické portfolio* (pojmenované takto např. Tenglerovou, 2008, in Chvál & Novotná, s. 256), jehož vytváření vychází z vyučovacích předmětů, v českém jazyce např. portfolio literární v podobě čtenářského deníku. Podobně lze využít portfolio zaměřené na nějaký interdisciplinární projekt.



portfolio vypadat, a ukazovat jim jeho smysl. Ačkoliv obsah portfolio je podstatný, zásadní roli sehrává osobnost učitele, který žákům dává jasný rámec toho, jak má portfolio vypadat, ukazuje jim jeho účel, vede je k činnostem, které tento účel naplňují.

### **Portfolio pohledem výzkumu**

*The Vermont Portfolio Assessment Program* byl prvním centralizovaným hodnotícím systémem v USA, který byl implementován v letech 1990–1991. Hodnocení portfoliemi byli žáci 4. a 8. ročníku v psaní a matematice ve státech Vermont, Kentucky a Kalifornie. Žáci vybírali svých 5–7 nejlepších prací za celý rok a tato portfolio byla potom jako celek hodnocena v sedmi oblastech. Jednalo se o hodnocení pro sumativní účely, na jehož základě měly být školy srovnávány mezi sebou. Ačkoliv se používání portfolií pro porovnávání škol neosvědčilo, vedlo ke změně výuky. Vyučovací hodiny byly více orientovány na žáka, žáci začali za své učení a jeho monitorování přebírat zodpovědnost. Učitelé věnovali více času promýšlení a plánování aktivit, skupinové výuce, v hodinách se více zaměřovali na proces psaní a jeho analýzu (oproti doposud preferované gramatice), žákům pokládali otevřené otázky komplexnější povahy (Evers a Walberg, 2004). Ukázalo se, že žákovské portfolio může mít stěžejní roli právě při formativním hodnocení. V souvislosti s jeho zaváděním do výuky se začaly prosazovat nové metody a formy práce.

Přesto, že byl prokázán pozitivní vliv žákovských portfolií na učení žáků, pojí se s jejich používáním řada překážek (srov. Herman & Winter, 1994; Koretz, 1993; Venn, 2000, in Václavík, 2014; Wolfe & Miller, 1997). Primárním problémem se zdá být časová náročnost a s ní požadavky kladené na učitele<sup>89</sup>, vysoký počet žáků ve třídách a nedostatek podpory pro učitele v této oblasti. U některých učitelů to byla také neochota ke změně. Rovněž české výzkumy považují za největší překážku množství času, který musí učitel vynaložit pro efektivní práci s portfolií. Učitelé by ocenili více času na přípravu struktury portfolio, ale také na práci s portfolií ve třídě, aby žákům mohli vysvětlit účel portfoliového hodnocení, změny hodnocení, které to přináší, organizační změny spojené s přípravou materiálů do portfolií apod. Kromě časové náročnosti na přípravu se ukazovala jako výrazná překážka plnění cílů ŠVP, v nichž stále není příliš prostoru na rozvíjení samostatnosti žáků, např. skrze žákovská portfolio. Dále si učitelé stěžovali na nedostatek

---

<sup>89</sup> Výzkum (Koretz, 1993, in Herman & Winters, 1994) ukázal, že učitelé přípravě a tvorbě portfolií věnovali 17 hodin měsíčně (výběr úkolů do portfolio, příprava lekcí a zhodnocení obsahu portfolio) a 60 % dotazovaných učitelů uvedlo, že neměli dostatek času na rozvoj portfoliových lekcí.

zkušeností a vzorových příkladů (Dvořáková, 2007) Podobné problémy jsou učiteli popisovány při implementaci formativního hodnocení do výuky (Starý, 2007).

Ačkoliv práce s žákovskými portfolii je velmi pracná a časově náročná (Fontana, 1995), výsledky jsou evidentní. Žáci se naučí odpovědnosti, učí se přemýšlet, porovnávat, vybírat, prozkoumávat a hodnotit. V současnosti tak již není otázkou, zda s portfolii pracovat, ale jak je využívat co nejefektivněji a ku prospěchu všech zúčastněných osob.

#### **Příklad využití žákovského portfolia v českém jazyce**

V českém jazyce má portfolio své využití zejména při písemném vyjadřování (eseje, slohové práce, tzv. dílny psaní). Na základě analýzy několika textů může učitel (žáci sami či spolužáci) pozorovat a porovnávat své produkty, sledovat, zda a jak se žák zdokonaluje v užívání slovních obrátů, jak se rozvinula jeho dovednost členit text na odstavce, zda text nabývá na obsahu i smysluplnosti apod. Učitel může společně s žáky sledovat, jak si žáci určitou dovednost osvojili, zda se jejich výkony zlepšují, či zda stagnují. Produkty v portfoliu pomáhají rozhodnout, na co se při výuce zaměřit, k čemu se vrátit, kde jsou žákovy slabé stránky, na kterých je nutno ještě zapracovat. Portfolio tak umožňují učiteli, žákovi i jeho rodičům sledovat pokrok v učení (Mertin a Krejčová, 2012).

#### **5.6.4.2 Individuální konzultace s žákem**

Tyto rozhovory napomáhají k individualizaci učení a monitorování žáků. Gavora (2005) upozorňuje, že učitelé se často domnívají, že to, že žák neodpověděl na otázku či odpověděl nesprávně, je dáno tím, že neumí odpovědět (nezná učivo). Existují však i další důvody, proč žák odpověděl nesprávně: žák např. nerozuměl otázce učitele, měl málo času na přemýšlení či formulování odpovědi, interpretoval otázku jinak než učitel, odpovídal jiným způsobem nebo formou, než učitel chtěl, byl indisponovaný apod. Individuální rozhovory s žáky umožňují učiteli zjistit žákovy subjektivní názory, dovolují jít do hloubky a pružně reagovat na žákovy případné problémy týkající se pochopení učiva. Formativního hodnocení se týkají konzultace o vývoji práce (konverzace učitele a žáka nad jeho prací), konzultace o stavu prací, konzultace formou dialogického deníku (učitel si s žákem vyměňují psané poznámky o daném úkolu) a vrstevnické konzultace.

Košťálová, Miková a Stang (2008) je považuje za účinné, tehdy, jestliže učitel žákovi pomáhá se rozhodnout v klíčových okamžicích své práce – neměl by mu říkat, co, jak a proč má provést. Zároveň je potřeba uskutečňovat tyto konzultace systematicky a pravidelně, abychom dosáhli očekávaného cíle. Ze zkušeností učitelů vyplývá, že konzultace mají být krátké, zhruba 3–5 minut, to učiteli umožňuje hovořit s větším počtem žáků. Trvání se však také odvíjí od typu, účelu a povaze konzultace.

K monitorování žákova pokroku slouží také spolupráce s rodinou. Jako osvědčený způsob se ukazují **konzultace žáka, učitele a rodiče**. (Čapek, 2013) Učitelé i rodiče při nich vystupují jako partneři žáků a konzultace pomáhají monitorovat žákův pokrok, zachytit případné obtíže

a najít cestu k jejich nápravě. V českém prostředí se s konzultacemi v této podobě začalo pracovat v rámci programu Začít spolu (Krejčová & Kargerová, 2003).

Při samotné konzultaci je vhodné jako podklad využít například dokumentační portfolio. Komunikace by se měla řídit několika pravidly: jako první dostává slovo žák – ukazuje, co se mu podařilo, co se naučil. Pokračuje tím, co by se dále měl naučit, v čem je potřeba se zlepšit a případně podává návrhy, jak postupovat. Poté je slovo předáno rodiči či rodičům, kteří doplní svými názory a připomínkami své dítě. Až jako poslední dostává slovo učitel (nejčastěji třídní vyučující), který přistupuje k hodnocení žáka (Košťálová, Miková, & Stang, 2008). Na konzultaci může být vytvořen písemný plán, který obsahuje vytyčení jasných cílů pro další učení. Žák, rodič i učitel by ho měli podepsat a řídit se jím.

#### **5.6.4.3 Systematické pozorování žáků a analýza žakovských produktů**

Marzano (2006) řadí sledování žáků a udržování si přehledu o jejich pokroku (*tracking student's progress*) mezi tři základní metody formativního hodnocení (spolu se sebehodnocením žáků a reflexí v závěru hodiny).

Aby si učitel udržoval přehled o porozumění žáků, vývoji a jejich pokroku, je potřeba, aby je cíleně, systematicky a dlouhodobě pozoroval a výsledky tohoto pozorování vyhodnocoval. Pro systematické pozorování žáků učitelé nejčastěji využívají pozorovací archy či hodnoticí listy, které dokumentují pokroky v učení žáků a informují o rozvoji jejich znalostí a dovedností. Protože naše paměť je zrádná, je nutné vést si stručné záznamy o každém žákovi. Svůj význam mají zvláště tehdy, jsou-li konstruovány v souborech kritérií, které dokumentují okamžité stavy v rozvoji žakovských dovedností, jsou doprovázeny definovanou škálou.

Nezvalová (2010) doporučuje vytvářet pozorovací archy ke každému tematickému celku, zakládat je a v jistém časovém intervalu porovnávat – to umožní sledovat pokroky žáka v učení, ale také diferencovat výuku. Prostřednictvím systematického pozorování lze získat významné informace o jednotlivém žákovi, skupině žáků či celé třídě.

Martin a Krejčová (2012) považují pozorování za diagnostický postup, který vyžaduje nácvik a zkušenost. Učitelům doporučují metodu videotréninkem – umožňuje shlédnout na videozáznamu opakovaně situace z výuky, což jim pomůže uvědomit si, co vše se ve vyučovací hodině odehrálo. Tímto se učitelé stávají citlivější na signály dění ve třídě.

Jména žáků Datum záznamu:	Gábina	Péťa	Jožka	Krista	Fany
Rozdělil/a úlohy ve skupině.					
Přijal/a rozdělení pasivně.					
Účastnil/a se aktivně rozdělování rolí ve skupině.					
Plnil/a zadanou roli.					
Chopil/a se role, ačkoli nebyl/a určen/a.					
Přispíval/a nápady ke skupinové práci.					
Rozvíjel/a nápady druhých.					
Pozorně naslouchal/a, co říkají druhí.					
Zvažoval/a, co řekli druhí.					
Snažil/a se vyjasnit si, co řekli druhí.					
Ujišťoval/a se, že rozumí (parafrázoval/a, co řekli druhí; kladl/a otázky).					
Objasnil/a spolužákovi, co řekl druhý.					
Většinu času mluvil/a sám/sama.					
Vyzýval/a spolužáky k účasti v diskusi a na řešení zadání.					
Vracel/a skupinu k tématu, když se diskuse odchýlila.					
Vyzývala ke shrnutí toho, co bylo až dosud prodiskutováno, snažil/a se informace shrnovat.					
Formuloval/a nejasnosti a otázky.					
Nabízel/a formulace pro zápis z práce.					

**Obrázek 18** Záznamový arch pro učitelovo pozorování práce a diskuze žáků ve skupině (zdroj: Košťálová, Miková & Stang, 2008, s. 131–132, obrázek převzat z Chvál, Procházková, & Straková, 2015, s. 56)

Kromě pozorování žáka mezi další diagnostické metody patří rozbor žákovských prací (sešitů, prací, portfolioí apod.) a explorační metody (rozhovor s žákem).

Při sledování vývoje žáka jsou cenným zdrojem informací také analýzy žákových produktů. Může se jednat o diagnostiku žákových zápisů v sešitech či pracovních listech, analýzu didaktických testů či písemných prací. Zajímavé zjištění může přinést také porovnání textů psaných ve školním a domácím prostředí – upozorní nás například, jakou roli hraje přítomnost druhých osob, časový limit či případný stres nebo analýza činností, kterými se žáci věnují ve svém

volném čase. Tato znalost umožní učitelů žáků lépe poznat a porozumět mu (Mertin & Krejčová, 2012).

U žáků na druhém stupni i střední škole mohou být hodnotné také zápisy v sešitech. Mertin a Krejčová (2012) doporučují učitelům, aby si všímali, jak žákovské sešity vypadají, zda poznámky v sešitech plní svou funkci, žáci se z nich dokážou učit apod. Žákovské sešity mohou být také zdrojem informací o učebním stylu žáků či učitel může odhalit, že žák si vzhledem ke svému učebnímu stylu zapisuje poznámky nevhodně apod.

Nutnou podmínkou pro pozorování i analýzy je sledovat určité jevy opakovaně a pravidelně, stanovovat si cíle a mít ujasněno, co a proč sledujeme (k čemu je nám to užitečné). Mertin a Krejčová (2012) však varují, že není možné usuzovat na hlubší souvislosti či stanovovat diagnózy, pro které učitelé nemají potřebné znalosti a nástroje. Mělo by se vždy jednat jen o nástroje, jak pomoci pochopit žáka a umožnit mu dosáhnout pokroku.

### 5.6.5 Kvalita zpětné vazby

Pozitivní dopad zpětné vazby na učení žáků dokazují mnohé studie (např. Butler & Winne, 1995; Torrance & Pryor, 2001; Marshall, 2011; Shepard a kol., 2012). Na druhou stranu je třeba zdůraznit, že ne každá zpětná vazba je stejná, ne každá je kvalitní a ne každá podporuje učení, jak upozorňují někteří autoři (Kluger & DeNisi, 1996; Black & Wiliam, 1998; Perrenoud, 1998; Hattie & Timperley, 2007).

Kvalitu zpětné vazby lze posuzovat z několika hledisek: času, obsahu, formy a funkce. Z hlediska času se ukazuje, že zpětná vazba by měla být **okamžitá či včasná** (měla by bezprostředně navazovat na žákův výkon, dokud mají žáci úkol v paměti – Brinko, 1993; Dvořáková, 2011b; Frey & Fisher, 2011; Hattie & Timperley, 2007; Kovalíková, 1995) a **vhodně načasovaná**. Příliš častá a korektivní zpětná vazba může v žácích budit dojem, že za své učení nenesou zodpovědnost (Košťálová & Straková, 2008) a vede to k závislosti na externích vodítkách a práci druhých (Brinko, 1993), naopak řídká zpětná vazba může v žácích vyvolávat pocit bezradnosti a snižovat motivaci. Pokud jde o její načasování, nesmí být načasována na konec učebního cyklu, protože v této fázi již není efektivní pro další učení (Fluckigerová a kol., 2010).

Po obsahové stránce by měla být zpětná vazba **cílená, konkrétní a žákům srozumitelná** (např. Fluckiger a kol., 2010; Frey & Fisher, 2011; Vardi, 2013; Wiliam, 2011). Měla by se vztahovat k cílům učení (daného úkolu)<sup>90</sup> nebo předem zadaným kritériím – aby bylo jasné, jaký

---

<sup>90</sup> O nutnosti propojení zpětné vazby s výchovně-vzdělávacími cíli a jasnými kritérii píší mnozí autoři (např. Black a Wiliam, 1998; Brink, 1993; Fluckiger a kol., 2010; Hattie & Timperley, 2007; Looney, 2011; Sadler, 1989; Shepard a kol., 2005, 2012; Tunstall & Gipps, 1996), u nás Košťálová & Straková (2008) či Šed'ová, Švaříček, & Šalamounová (2012).

je rozdíl mezi požadovaným a aktuálním výkonem. Dále by měla popisovat průběh práce i její výsledky (tedy co se žákovi povedlo, co bylo správně), upozornit na slabá místa výkonu a nasměrovat radami a korektivními otázkami k dosažení vytčeného cíle. Konkrétnost znamená, že všechny komentáře mají být podpořeny konkrétními příklady (nikoli vágními komentáři typu *více citací; přeformuluj odstavec*) zacílenými jen na podstatné nedostatky (Vardi, 2013).

Z hlediska formy by měla být zpětná vazba poskytována tzv. **popisným jazykem**<sup>91</sup> (*descriptive feedback*, např. Brinko, 1993; Mertin & Krejčová, 2012) a neměla by se omezit jen na obecná konstatování typu *Výborná práce; Potřeba dopracovat* apod. Tyto výroky nemají pro žáky žádnou významnou výpovědní hodnotu (Fluckiger a kol., 2010), jak dokázala Cowieová (2005) ve svém výzkumu se sedmi až desetiletými žáky na Novém Zélandu. Komentáře typu *Velmi dobře/Dobrá práce*, samolepky apod. činili žáky šťastnými a motivovali je k další práci, jednalo se však z velké části pouze o motivaci vnější.

Popisný jazyk zpětné vazby je plně v souladu s poznávací funkcí hodnocení (Kratochvílová, 2011), protože zobrazuje situaci, chování či výkon (např. *Tvůj nápad najít slovo v etymologickém slovníku nám pomohl přemýšlet o tématu z nového úhlu pohledu*); orientuje žáka ve vlastním výkonu a chování (dává mu více informací než jazyk posuzovací); orientuje žáka na učební činnost (co dělat, aby byl příště či znovu úspěšný); budí důvěru v hodnotitele (dává informace, které směřují k dosažení stanoveného cíle); omezuje konfliktní vztahy, protože limituje poměrování mezi jedinci, nehodnotí podle sociální vztahové normy (Kasíková, 2011). Výzkumy ukazují, že žáci jsou lépe motivováni v učení, intenzivněji se zapojují do výuky a dosahují lepších výsledků, pokud se ocitnou v prostředí, které v učebních situacích užívá důsledně popisný jazyk (Cangelosi, 2006).

Košťálová, Miková a Stang (2008) vyjmenovávají zásady, které bychom měli dodržet při podávání zpětné vazby popisným jazykem:

- **Popisovat vnímané** – popisovat to, co můžeme vnímat našimi smysly, zároveň je třeba popisované vztahovat vzhledem ke kritériím, která jsme předem stanovili a představili je žákům či je společně s žáky vytvořili, či vztahovat ke kritériím obecným, např. gramatickým pravidlům.

---

<sup>91</sup> Právě tento jazyk se vztahuje k tzv. nehodnotící zpětné vazbě (informativní zpětná vazba), která konkrétně „popisuje, co se žákovi podařilo, a vhodně koriguje vše, co se nepovedlo“ (Košťálová, Miková & Stang, 2008, s. 15). Jeho protikladem je **jazyk posuzující (judgmental feedback/evaluative feedback)** – při jeho použití hodnocení vztahujeme k osobnosti žáka, například k jeho vlastnostem, př. *Jsi šikula; Jsi chytrá holčička* apod. V tomto případě hovoříme o nálepkujícím hodnocení, které je povrchní, a funguje zejména jako prostředek vnější motivace, a žák potom není schopný zdravého sebepojetí (vytváří si o sobě pozitivní, či negativní obraz, který není podložený konkrétními výsledky, např. pomalý nebo špatný čtenář – může to znamenat, že dotyčný žák pouze nepochopil čtený text, což nemusí nutně souviset s tím, že by byl špatný či pomalý čtenář). Posuďte sami, jak se liší tyto výroky učitelů: *Neumíš se prosadit* versus *Párkrát jsi vyjádřila názor, který se lišil od názorů ostatních spolužáků, ale když nebyl hned přijat, již si ho dál neobhajovala.* (Nováková, 2006, s. 5).

- **Popisovat pokrok** – měli bychom se řídit individuální vztahovou normou, čili popisovat to, v čem se žák oproti svému minulému výkonu zlepšil; co reálně udělal, za jakých okolností a jaké úsilí při tom vyvinul.
- **Popisovat pocity žáka** – např. *Máš asi radost, že jsi dokázal toto pravidlo při psaní diktátu správně použít.*
- **Dát prostor k odhalení chyb<sup>92</sup>** – žák by měl být veden k samostatnému hledání chyb, získá tak větší motivaci, než když ho na chyby upozorní učitel. Vhodnými otázkami ho můžeme upozornit na chyby, které sám neobjevil. Obsaženy mohou být náměty typu, *Aby Tvé referáty měly trochu více uspořádanou strukturu, pomohlo by udělat si heslovitou osnovu, aby bylo vidět, jak na sebe myšlenky navazují.* (Nováčková, 2006, s. 6).

Hansen Čechová (2009) nabízí učitelům i podrobnější rady, např. vhodnost využívání sloves typu – *říkal, dělal, přinesl, odmítl, zúčastnil se, doslova reprodukoval, napsal* apod. Hodnotí-li se delší časový úsek, je vhodné upřesnit časovost výskytu (např. V tomto měsíci si dvakrát zapomněl domácí úkol). Je dobré se vyvarovat substantiv a adjektiv, která slouží k označování charakteristik druhých osob a obezřetní bychom měli být i s příslovci typu *vždy, nikdy, pokaždé*. Žáky bychom také neměli porovnávat mezi sebou ani nepoužívat popisy využívající porovnávání, např. *patří k nejlepším, k průměru, k nejrychlejším* apod.

Na druhou stranu např. Kolář a Vališová (2009) přiznávají, že nejsou příznivci jen popisného jazyka, při němž popisuje učitel žákův výkon jen velmi analyticky. Dle jejich názoru učitel vždy vkládá do své práce i svou osobnost, je zainteresovaný na úspěchu žáka. Analýza výkonu má tak vždy dvě polohy – jednak hodnocení výkonu žáka a jeho chování (poloha analytická, která popisný jazyk vyžaduje) a polohu vlastního ocenění, hodnocení. V této souvislosti autoři doporučují obecné pravidlo – pozitivně hodnotit výkon i osobnost žáka, negativně jen konkrétní výkon.

### Pravidla pro poskytování zpětné vazby

Brookhartová (2008) doporučuje řídit se při poskytování zpětné vazby následujícím schématem: a) specifikace a ocenění dobrých prvků v práci žáka; b) konstatování toho, co je třeba ještě zlepšit, nebo kde je potřeba více práce, a to ve formě doporučení<sup>93</sup>. To neznámá, že žákovi

<sup>92</sup> Hansen Čechová (2009) se domnívá, že v běžném životě se soustředíme spíše na negativní hodnocení (vyhledávání chyb, soustředění se na nedostatky). Ve škole (ale i jinde) bychom se měli vyjadřovat popisným jazykem, který využívá hodnocení zvládnutých částí. Těch nezvládnutých si žáci při jasně stanovených kritériích a cílech výuky budou sami dobře vědomi.

<sup>93</sup> Wiliam (2010, s. 19) či Sadler (2010) dodávají, že ačkoliv zpětná vazba bývá retrospektivní (vztahuje se k výkonu, který již proběhl), měla by obsahovat **prospektivní složku** – výhled do budoucna, doporučení a rady pro příští práci.

nediktujeme, co by měl udělat pro zlepšení, ale vhodnými otázkami ho navedeme k tomu, aby se sám zamyslel, co a jak je potřeba zlepšit. Naopak Brinková (1993) doporučuje negativní zpětnou vazbu formou doporučení vnořit mezi pozitivní zpětné vazby (efekt sendviče). Brinková (1993, s. 586) se zabývala i otázkou, v jaké osobě informace recipientovi poskytovat. Zatímco při podávání pozitivní zpětné vazby se osvědčilo ve výzkumech hovořit k žákům ve 2. osobě (např. *Dařilo se ti iniciovat odpovědi ve skupinové diskuzi*), v případě podávání negativní zpětné vazby v 1. nebo 3. osobě či formou otázky (*Mohli bychom se příště zaměřit na pokládání otevřených otázek*).

Zároveň není vhodné spojovat zpětnou vazbu popisným jazykem se známkou (rozsudkem). Pokud to učitel udělá, dle Brookhartové (2008) žáci věnují slovním komentářům už jen minimální (či žádnou) pozornost. Lipnevichová a Smith (2008) však tvrdí a dokládají to i výzkumy, že zpětná vazba obsahující jakýkoliv typ informací je lepší než zpětná vazba, která informuje žáky jen o tom, zda jejich odpověď (výkon, produkt), byla správná, či nikoliv. Tito autoři uskutečnili také výzkum s 464 žáky středních škol, který měl dokázat dopady různých typů zpětné vazby na učení žáků. Žáci byli rozděleni do tří skupin a byly jim poskytnuty různé podmínky pro psaní esejů: první skupina nedostávala zpětnou vazbu, druhá skupina dostávala od vyučujícího detailní zpětnou vazbu a poslední skupině se dostávala zpětná vazba generována počítačem. Kromě toho se lišily podmínky ještě v tom, zda žáci dostávali známky či nedostávali, a zda byli, či nebyli chváleni. Z výzkumu jasně vyplynulo, že detailní zpětná vazba k individuální práci žáků má nejvíce pozitivní efekt na jejich učení, a to zejména u výkonově slabších. V případě pouhých známek či pochval tento efekt nenastal. Dle Lipnevichové a Smithe (2008, s. 32) je zřejmé, že detailní komentáře a deskriptivní zpětná vazba soustředila pozornost žáků k podstatným informacím, stimulovala jejich duševní rozvoj a zlepšila jejich výkony.

#### 5.6.6 Podmínky pro poskytování zpětné vazby

Efektivnost zpětné vazby ovlivňuje celá řada aspektů. Lze je rozdělit do tří typů: aspekty na úrovni žáka (věk, hodnoty, postoje, motivace, učební styl<sup>94</sup>, ...), situační aspekty (např. klima třídy a školy, osobnost učitele) a didaktické aspekty (členění vyučovací jednotky apod.). Jednotlivé aspekty se navzájem ovlivňují a jeden bez druhého nemůže fungovat (např. otevřené klima třídy nezajistí kvalitní zpětnou vazbu). Vysoká podpora na jedné úrovni však nedokáže vykompenzovat nedostatek na jiné úrovni. Byly zkoumány také další faktory, které ovlivňují to,

---

<sup>94</sup> Aspekty na úrovni žáka včetně individuálních charakteristik žáků jsou důležitým prediktorem učení (např. Miková & Stang, 2010), motivaci byla podrobněji věnována kapitola 1.6. Faktor úrovně schopností žáků se nepotvrdil (Lipnevich & Smith, 2008).



zda a do jaké míry bude poskytnutá zpětná vazba efektivní: a) její spolehlivost a věrohodnost; b) míra konstruktivnosti (např. Sadler, 2010); c) cílová orientace; d) momentální emoční stav.

Za velmi důležitý aspekt bývá považováno **klima třídy a školy**. Pokud ve třídě nepanuje otevřené klima, žáci nemají pocit důvěry, nejsou proto příliš aktivní, mají obavy reagovat na dotazy učitele i na výroky ostatních žáků. Osvědčilo se klima vystavěné na konstruktivní kritice (Shepard a kol., 2005, 2012; Ruiz-Primo & Furtak, 2006). Gemlem a Muntheová (2013) sledovali poskytování zpětné vazby na 5 základních norských školách (19 tříd a 28 učitelů) na nižším sekundárním stupni vzdělávání. Došli k závěru, že učitelům se dařilo vytvářet podporující prostředí, náročné pro ně ale bylo dávání kvalitní podpory k učení, ke zlepšování výsledků a k rozvoji metakognice žáků. Mezi další negativa patří fakt, že poskytování zpětné vazby je časově náročné, ukazuje se, že žáci ji ne vždy využívají, protože jsou, podobně jako rodiče, zvyklí na známky (Kovalíková, 1995). Navíc výzkumy ukazují, že efekt zpětné vazby není jednoduše měřitelný, ale bylo prokázáno, že zpětná vazba kultivuje učení (Frey a Fisher, 2011).

Hattie a Timperleyová (2007) tvrdí, že není důležitý nástroj (podpora lešení, zpětnovazebný mechanismus, metody zpětné vazby), ale **kvalita interakce mezi učitelem a žákem**. Shepardová (2007/2008) se domnívá, že cílem učitele je budovat komunitu učících se jedinců, komunitu, v níž se žáci přirozeně domáhají zpětné vazby a vyžadují připomínky ke své práci. Aby byl učitel tohoto schopen, měl by si být vědom několika obtíží či chyb při poznávání. Mezi ně patří:

- *haló-efekt*, tedy na působení prvního dojmu, kterým si učitel o žákovi učiní na základě jednoho jeho projevu<sup>95</sup>;
- *předsudky*, tj. nekritické přejímání informací o schopnostech a charakterových vlastnostech vybraného žáka;
- *stereotypizace*, kterou se učitel snaží zařadit každého žáka do některého ze schémat, se kterými se dosud setkával;
- *projekce*, tj. promítání si vlastních psychických procesů, stavů, motivů a vlastností do žáků podle hesla „Podle sebe soudím tebe“ – pro takového učitele je náročné pochopit, že žák disponuje jinak rozvinout motivací, jinými zájmy či rozdílným postupem uvažování;
- *individuální subjektivní zkreslení*, při němž učitel posuzuje žáky zkresleně, a to buď přes černé brýle (a vidí v nich spíše nepříznivé vlastnosti žáka), či přes růžové (přes které spatřuje žáky v lepším světě, než tomu odpovídá reálný stav);

---

<sup>95</sup> Tento krátký dojem následně ovlivňuje posuzování a interpretování následujících zkušeností s příslušným žákem – v případě příznivého dojmu učitel zdůrazňuje kladné vlastnosti žáka, zatímco nepříznivý dojem má logicky opačné účinky (Čáp & Mareš, 2007).

- *vysvětlování projevu osobnosti žáka jedinou příčinou*, kdy se z žákovy výkonu usuzuje na jeho schopnosti či charakterové vlastnosti (Čáp & Mareš, 2007).

Dalším problémem mohou být **učitelova očekávání**, která se promítají i do jeho pedagogického působení tím, že jedná jinak než dřív, a tím ovlivňuje podmínky žákova rozvoje: *sebesplňující předpovědi* (formování osobnosti žáka vlivem učitelova očekávání). V tomto případě může nastat buď tzv. *pygmalion efekt* (pokud učitel získá o žákovi pozitivní dojem, vytváří takové podmínky, že se žákovo zlepšení skutečně dostaví), nebo tzv. *golem-efekt* (ten nastává v případě, pokud si učitel o žákovi vytvoří negativní dojem; učitel se potom chová k žákovi odmítavě, kritizuje ho, podezírá; žák na základě toho přístupu rezignuje na veškerou snahu a začíná se zhoršovat – tedy chovat tak, jak učitel očekával (Kolář & Šikulová, 2009). Na učitele působí celá řada faktorů, které mohou vnímání žáka zkreslovat. Úkolem každého učitele potom je vycházet z reálného poznání žáka a z objektivní analýzy jeho výkonu. Tímto způsobem je možné dospět k utváření vztahu mezi učitelem a žákem, který bude plný pochopení, vzájemné úcty a tolerance; vztahem, který v žácích nevytváří strach z chyby a selhání, ale který pomáhá vytvářet spolupracující prostředí ve třídě. Díky tomu je možné bez obav zpětnou vazbu podávat před celou třídou (skupinou žáků), což má hned několik výhod. Danou zpětnou vazbu mohou využít a poučit se z ní i jiní žáci a vyvarovat se daných chyb. Ostatní žáci mohou přijít i na další řešení a postupy, a obohatit tak i učitele.

#### **Zamlžený bod (muddiest point)**

Žáci na konci vyučovací hodiny na kousek papíru popíší, čemu nerozumí (jaké otázky nebyly zodpovězeny, v čem ještě nemají jasno, co je jim zamlženo). Učitel si na základě prostudování žákovských odpovědí plánuje další výuku (Marzano, 2006).

#### **Reakce žáka na zpětnou vazbu**

Black a Wiliam (1998a) hovořili o dvou základních komponentách formativního hodnocení: a) žákovo uvědomění si mezery mezi stanoveným cílem a současným stavem znalostí, dovedností, porozumění žáka; b) reakce na tuto mezeru; aktivita, kterou žák vyvine proto, aby mezera byla odstraněna a on dosáhl stanovených cílů (totéž např. Guskey, 2007). Tato reakce je závislá na informaci, kterou žák obdrží, s ohledem na jeho individuální zvláštnosti. Je třeba mít na paměti, jak připomíná Mareš (2013), že zpětná vazba je pro efektivní učení podmínkou nutnou, nikoli však postačující. Žák se učí pracovat s informací, kterou mu učitel poskytne; zjišťovat, co mu zpětná vazba přináší, co z ní plyne, jak informace využít. Žák se tak postupně učí čerpat ze zpětné vazby vše, co do ní bylo vloženo (Čáp & Mareš, 2007).

Podle Hattie a Timperleyové (2007) přijetí zpětné vazby ovlivňuje míra důvěry ve správnost svých odpovědí. Pokud žák předpokládá, že jeho odpovědi jsou správné, a zpětná vazba to potvrdí, zpětné vazbě věnuje jen malou pozornost. Podobné je to v případě, když žák očekává

chybný výkon a zpětná vazba to potvrdí. Její účinek je potom minimální. Největší efekt má zpětná vazba tehdy, jestliže žák očekává správné odpovědi a ony se ukážou jako chybné.

Gavora (2005) považuje zpětnou vazbu za nesmírně důležitou – a to jak tu, kterou potřebuje žák od učitele (nejen při zkoušení, ale i v mnoha dalších oblastech, protože pokud ji nedostane, cítí se zmatený a nejistý, neví, zda jeho postup je žádoucí či nežádoucí), tak tu, kterou potřebuje učitel od žáků – musí vědět, zda ho žáci vnímají, rozumějí mu či jsou již unaveni. Na základě zpětné vazby od žáků učitel volí další kroky (např. Pike & Selby). Pozitivně je hodnocena také zpětná vazba, kterou dostane žák od svých vrstevníků (Brinko, 1993).

## 5.7 Vrstevnické hodnocení

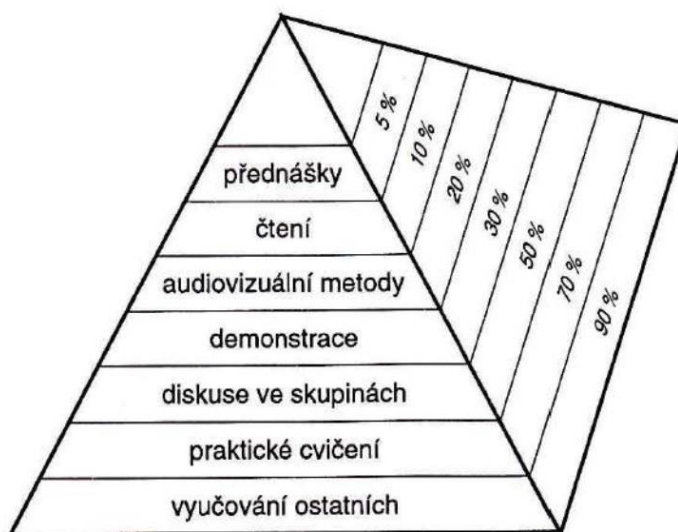
---

*„Jedním z důvodů, proč se děti tak dobře učí od dětí o trochu starších, než jsou samy, může být nejenom to, že starší děti dobře chápou jazyk těch mladších a dokážou mluvit v jejich pojmech, ale také to, že jsou pro ně mnohem vhodnějším vzorem, protože jejich schopnostem se lze snáze přiblížit.“*

(Holt, 1995, s. 81)

---

Učitel nemůže poskytnout všem žákům ve třídě adekvátní zpětnou vazbu, proto by měla být posilována aktivní role spolužáků (Cowie, 2005), proto nabývá na významu vrstevnické hodnocení, tj. vzájemné hodnocení mezi spolužáky (Orsmand, Merry, & Callaghan, 2004). Vychází z tzv. **vrstevnického učení**<sup>96</sup>, resp. vrstevnické pomoci při učení (tutoring a mentoring), mezi kterou řadíme např. pomoc vrstevníků žákům se slabšími výkony. Wiliam (2011) či Clark (2010) dodávají, že efekt vzájemného učení a hodnocení může být téměř stejně velký jako v případě individuální výuky.



**Obrázek 19** Pyramida učení (dle Shapiro, 1992, in Kalhous & Obst, 2009, s. 308)

---

<sup>96</sup> Jiné je tzv. kooperativní učení, kterým se podrobně zabývá u nás např. Kasíková (2005, 2010).

Ačkoliv je intelektuální potenciál žáků různý, vývojově a generačně jsou na tom žáci podobně. Wiliam (2011) dodává, že kromě rozvoje sociální soudržnosti a angažovanosti se rozvíjí u těch žáků, kteří druhým něco vysvětlují, kognitivní elaborace (tj. schopnost explicitně vyjádřit to, co jsem pochopil/a), která odpovídá vyšší úrovni porozumění. Aby vrstevnické učení bylo efektivní, musí být nastaveny skupinové cíle a zajištěna individuální zodpovědnost (aby někteří žáci nebyli ve vleku ostatních). Wiliam (2011) doporučuje pro posílení spolupráce ve skupinách žákům oznámit, že celá skupina dostane stejnou známku jako ten nejslabší člen skupiny. To je hodně radikální přístup, ale může změnit charakter práce ve skupinách ve prospěch skutečné spolupráce ve formě citlivé a adresné pomoci schopnějších jedinců těm ostatním. Prospěšné to je stejně pro ty, kteří pomoc přijímají, jako pro ty, kteří ji poskytují. Pokud jeden žák svůj úkol nesplní, selhala celá skupina. Uplatňuje se zde postoj vzájemné závislosti, který vystihuje motto: „všichni za jednoho, jeden za všechny“ (Pasch a kol., 2005, s. 249).

#### **Učitelovi pomocníci / C3B4ME**

Žáci, kterým se podařilo vyřešit zadaný problém, běhají po třídě a pomáhají najít řešení i ostatním – **učitelovi pomocníci** (Červenka, 1993, s. 71). Podobně funguje Wiliamem (2011, s. 137–138) popsaná technika „**C3B4ME**“: Předtím, než žák požádá o pomoc učitele, musí oslovit alespoň tři jiné spolužáky („See three before me“).

#### **Technika barevných kelímků<sup>97</sup>**

**Bílou** barvou žák signalizuje, že pracuje. **Zelenou** dává najevo, že má již hotovo a hledá ty žáky, kteří žádají o pomoc. **Žlutá** barva slouží žákům, kteří si sami nevědí rady, a říkají si o podporu spolužáků. Červenou barvou dává žák učiteli na vědomost, že vůbec nerozumí a potřebuje jeho pomoc.

Od vrstevnického učení je potom jen malý krok k vrstevnickému hodnocení, které:

- motivuje žáky k lepšímu výkonu a vyvinutí většího úsilí (Mareš, 2013);
- přispívá k žakovu osobnímu i sociálnímu rozvoji: žáci si zkouší obě role, hodnoceného i hodnotícího; učí se, jak komunikovat se svými spolužáky – jakým způsobem posoudit projev, jak klást otázky, jak reagovat na tvrzení ostatních;
- tříbí dovednost aktivního naslouchání;
- rozvíjí komunikativní kompetence – žáci mají možnost vyjádřit se k projevu spolužáka, posoudit ho, položit mu otázku, reagovat na tvrzení ostatních a diskutovat;
- je bohaté – žák nezískává zpětnou vazbu jen od učitele či jednoho spolužáka, ale může získat zpětnou vazbu od všech žáků ve třídě (Topping, 2009);

<sup>97</sup> Tuto techniku se třemi barvami uvádí Wiliam (2011, s. 156), rozpracovaná do uváděné podoby a představená byla na semináři vedeném Jiřinou Majerovou (Formativní hodnocení v práci učitele – cesta k efektivnímu učení žáků, 12. 12. 2014). Ukázka ke zhlédnutí (s technikami stíratelných tabulek a barevných kelímků) je např. zde: <https://www.youtube.com/watch?v=IX0JEZ3Pgk4>, citováno 30. 10. 2015.

- poskytuje pohled na produkt z jiného úhlu pohledu, od vrstevníků – mnohem lépe žáci přijímají hodnocení od referenční vrstevnické skupiny spolužáků než od vyučujícího a zapojují se i žáci, kteří jsou za jiných okolností pasivní. (Rakoušová, 2008; Black a kol., 2004);
- je podáno jazykem, kterému žáci rozumí, což může být velmi důležité pro pochopení některých procesů či pro přijetí odlišného názoru (Clarke, 2005; Cowie, 2005; Floréz & Sammons, 2013; Wiliam, 2011).

Wiliam (2011, s. 137) upozorňuje, že účelem vrstevnického hodnocení je pomoci hodnocenému žákovi zkvalitnit jeho výkon, spolužáci by však neměli být angažováni v sumativním hodnocení. Přesto existují výzkumy, které se zabývaly tím, jak se liší známka od učitele a od spolužáka (např. Kwan & Leung, 1996). Ve svém výzkumu s 96 studenty došli k závěru, že téměř 70 % studentů obdrželo od spolužáků známku stejnou jako od učitele; 15 % obdrželo od vrstevníků známku lepší; 15,6 % známku horší. Zajímavější je však tendence vrstevníků známkovat horšími známkami za dobré výkony a lepší známky udělovat horším výkonům. Autoři se s odvoláním na předchozí výzkumy domnívají, že tento výsledek je dán nedostatkem zkušeností studentů s hodnocením a potřebou neriskovat, hrát na jistotu. Race (1991, in Kwan a Leung, 1996) argumentuje, že s praxí se však tato schopnost žáků zlepšuje.

Vzhledem k povaze vrstevnického hodnocení je pochopitelné, že velmi citlivě reaguje na vztahy mezi žáky, na to, zda mezi nimi panuje přátelství/nepřátelství, empatie/rivalita. Aby tedy mohlo být ve třídě uplatňováno, musí ve třídě panovat **otevřené (podporující) třídní klima** (např. Kratochvílová, 2006; Topping, 2009).

### 5.7.1 Vybrané techniky vrstevnického učení a hodnocení

Vrstevnickému hodnocení se musí žáci učit postupně a pomáhá jim, pokud předem znají kritéria hodnocení (např. Sebba a kol., 2008). Nutné je zavést také určitá pravidla, mezi něž patří ohleduplnost, slušnost, uznání spolužáka a užívání popisného jazyka zpětné vazby. Dovednost přijímat a poskytovat zpětnou vazbu se může řídit jednoduchou a časově nenáročnou technikou „**uznání – otázka**“<sup>98</sup>. Když je hodnocení zaváděno do výuky, doporučuje se začínat s vrstevnickým hodnocením ve formě písemné zpětné vazby, která poskytuje čas na promyšlení odpovědi a není veřejná. Navíc si ji adresát může v klidu přečíst, založit si ji a poučit se z ní.

---

<sup>98</sup> Když žák prezentuje svoji práci, nejprve jeho spolužáci formulují svá konkrétní ocenění a uznání toho, co se žákovi povedlo. Ve druhém kroku, který slouží ke zlepšení žákovy práce, je žákovi položena otázka, která mu může pomoci odhalit problém či chybu v jeho výkonu a případně mu i naznačí způsob řešení. (Košťálová, Míková, & Stang, 2008)

### **Tříbarevný test (three-color quiz)**

Zvoleny jsou tři barvy. Černou tužkou je psáno to, co ví žák jako individuum. Zelená je pro psaní toho, co vědí členové skupiny. Modrá barva reprezentuje znalosti z pracovních listů, sešitů nebo knih. Nejprve každý žák sám v tichosti, se zavřenými knihami, odpovídá na otázky černou tužkou. Ve druhé fázi skupina žáků diskutuje nad odpověďmi a zapisuje je (či opravuje) zelenou tužkou – tyto informace jsou založeny na tom, co vědí ostatní členové či co vyprodukuje skupina jako celek. V poslední fázi žáci připsují informace v sešitech, poznámkách, či učebnicích či opravují stávající informace – teď však již vše pouze modrou tužkou. Tuto aktivitu je možné zařadit jako kontrolu domácího úkolu či při opakování. Barvy umožňují rychlý přehled o tom, co žáci zvládli napsat sami, co vyprodukovali jako skupina (závislí na spolužácích) a jak moc jsou závislí na učebnicích a dalších zdrojích informací. Lze takto sledovat rovněž individuální pokrok žáka. Dle Fluckigerové a kol. (2010) většina žáků<sup>99</sup> uvedla, že se cítili více spokojeni v jejich učení (95 %), jejich porozumění bylo hlubší (90%) a nebyli tolik nervózní (79 %) jako při tradičním testu se zavřenými učebnicemi. Navíc 84 % jich uvedlo, že po skončení tohoto tříbarevného testu si vyhledávali, co nevěděli, aby jim to pomohlo v dalším učení a 86 % souhlasilo s tvrzením, že je jednalo o užitečnou výukovou aktivitu. Kromě toho žáci velmi pozitivně hodnotili atmosféru této aktivity.

### **Dílny psaní<sup>100</sup> s využitím vrstevnické pomoci**

Andradová a Valtchevová (2009), O'Donnel a Topping (1998) či Stiggins (2007) dokazují, že vrstevnického hodnocení lze také velmi dobře využít pro podporu písemného projevu žáků při úpravě tzv. draftů (peer editing; Škodová, 2005, je nazývá workshopy). Po napsání určitého textu si žáci v malých skupinách čtou své práce navzájem; říkají si, co se jim na první verzi textu líbí. Následně se zaměří na pasáže, kterým nerozumí, je třeba je vyjasnit či prokreslit.<sup>101</sup> (Steel a kol, 2007). Je prokazatelné, že finální práce nejsou vždy vynikající, ale většina je více kvalitních než verze původní. Pokud žák nemá dostatek informací o práci svého spolužáka, může se hodnocení práce či produktu svého spolužáka vzdát (Kolář & Šikulová, 2009). Stiggins (2007) dodává, že pokud si žák vyžádá popisnou zpětnou vazbu od učitele, měl by ji vždy obdržet.

### **Vzájemné hodnocení pravopisných cvičení**

Žáci si mohou navzájem opravovat diktát či pravopisné cvičení a navíc napsat spolužákovi krátké shrnutí, kde zhodnotí, kolik udělal chyb a v jakém jevu se jich dopouští. Na závěr by mělo zaznít doporučení, na procvičení jakých jevů je třeba se zaměřit (Kratochvílová, 2011).

Ukazuje se, že některé typy žáků si neumí o zpětnou vazbu spolužákům říci: Zimmerman a Pons (1986, in Clark, 2012, s. 31) došli k závěru, že zatímco 50 % nadprůměrných žáků si vyžádá zpětnou vazbu od spolužáků a 35 % z nich si o ni řekne dospělým (učitelům či rodičům), pouze 23 % podprůměrných žáků vyhledá zpětnou vazbu od spolužáků a jen 8 % z nich od dospělých. Právě proto, že je popsán pozitivní dopad vrstevnického hodnocení na učení žáků

<sup>99</sup> Výzkum se týkal absolventů, kteří zpětně hodnotili používané techniky na seminářích.

<sup>100</sup> V případě písemného projevu na několik etap hovoříme o dílnách psaní (analogicky k dílnám čtení).

<sup>101</sup> Škodová (2005) uvádí několik otázek, kterými se žáci mohou při práci řídit: *Zaujal vás úvod? Jestliže ano, pak čím? Jestli ne, proč?; Můžete v textu najít hlavní tezi? Jaká to je?; Jaký je přechod mezi jednotlivými odstavci, jak na sebe navazují?; Jsou v textu nějaké nepotřebné věty, které by mohly být vypuštěny?; Co je na textu vašeho spolužáka nejlepší? Ve druhé verzi textu se žáci soustředí na gramatické a lexikální nedostatky. Měli by podtrhnout chybu a na okraj připsat komentář indikující typ chyby (např. výběr slov, pravopis, interpunkce, slovosled, nespisovný výraz). Na konci by měly sumarizovat typy chyb v textu a připojit pozitivně laděný komentář.*

(např. Black a kol., 2004; Cartney, 2010; Koç, 2011; Sebba a kol., 2008; Topping, 2009)<sup>102</sup>, měli by být učitelé vedeni k tomu, aby vyčlenili prostor pro vrstevnické hodnocení přímo ve výuce. Navíc vrstevnické hodnocení může rozvíjet mnohé dovednosti pro sebehodnocení – dovednosti, které můžou řídit žákovu učení v budoucnu. (Gavrielová, 2013).

## 5.8 Sebehodnocení

---

*„Pokud nikdy nedostanou důvěru, aby vlastní zkušenost zhodnotili, nikdy si neosvojí zvyk ani dovednost provádět reflexi svého výkonu, a nerozvinou v sobě tudíž schopnost sebezdokonalování. Konečným cílem musí být výchova žáků, kteří mají sebedůvěru i dovednost reflektovat a posuzovat nezávisle na učiteli.“*  
(Petty, 2008, s. 257)

---

Jak již bylo řečeno v první kapitole, jedním z cílů současného vzdělávání je, aby se žáci nejen naučili přijímat to, jak je hodnotí někdo jiný, ale také realizovat vlastní hodnotící aktivity, provádět analýzu svého výkonu, reflektovat své úspěchy i chyby a plánovat další postupy v učení. To je důvod, proč bývá sebehodnocení považováno za základní metodu formativního hodnocení (např. Andrade & Valtcheva, 2009; Black & Wiliam, 1998b). Neznamená to, že učitel se vzdává své zodpovědnosti, ale že ji sdílí s žáky a vede je k vlastní zodpovědnosti za učení.

Sebehodnocení<sup>103</sup> chápou jako dovednost<sup>104</sup>, při níž sami žáci rozpoznají, zda dosáhli stanoveného cíle; uvedou, co jim k tomu pomohlo; reflektují kvalitu vlastní práce, identifikují své silné a slabé stránky; plánují, co udělat do příště (stanovují si reálné cíle a postupy do budoucna), a to vše za účelem zlepšení.

Sebehodnocení odpovídá jednomu z pilířů tzv. Delorovy zprávy, a to pilíři *učit se být*. Sebehodnocení je jedním z mnoha předpokladů pro to, aby vzdělávání vedlo k všestrannému rozvoji každého jednotlivce. Všestranný rozvoj osobnosti znamená osvojit si schopnost jednat autonomně, na základě vlastního úsudku a osobní odpovědnosti a nezanedbat žádné z hledisek svého osobnostního fondu. (Učení je skryté bohatství, 1997). Sebehodnocení žáka bylo dokonce legislativně ukotveno, a to vyhláškou č. 48/2005, o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. V novele této vyhlášky (z července 2012, vyhláška

---

<sup>102</sup> Většina studií se spíše zabývá implementací vrstevnického hodnocení na vysoké škole, protože vysokoškolští studenti jsou schopni podávat konstruktivní zpětnou vazbu a zároveň ji přijímat (např. Cartney, 2010; Falchikov, 2001; Hughes, 2011; Vickerman, 2009; Willey & Gardner, 2010; Yorke, 2003). Pokud jsou žáci vedeni učitelem, může být vrstevnické hodnocení velmi efektivní již v primárním stupni vzdělávání.

<sup>103</sup> Ani pojem sebehodnocení není bezpečně ukotven – např. Petty (2008) či Dvořák (1996) používají termín „sebeocenění“, který chápou jako metodu formativního hodnocení, jejímž cílem je, že žák si ověřuje svá silná a slabá místa, stanovuje si cíle a posuzuje své pokusy o zlepšení. Užívá tedy reflektivní učební cyklus.

<sup>104</sup> Z didaktického hlediska lze sebehodnocení chápat jako kompetenci, která podporuje samostatnost žáka (Kolář & Šikulová, 2009).

č. 256/2012 Sb., § 14) se dočteme, že *Pravidla pro hodnocení žáků*, která jsou součástí školního řádu, musí stanovovat kromě kritérií pro hodnocení i zásady a způsob hodnocení a sebehodnocení výsledků vzdělávání a chování žáků, včetně získávání podkladů pro hodnocení. Kromě toho je sebehodnocení zmíněno také v RVP ZV u kompetence k učení (2013, s. 11): žák „posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich“.

Z řádků výše je zřetelné, že sebehodnocení je dovednost velmi důležitá. Podívejme se na důvody, proč je vhodné ji u žáků rozvíjet:

- Dovedností realistického sebehodnocení se žáci učí reflektovat své výkony (poznávat své silné a slabé stránky), přebírat zodpovědnost za své učení<sup>105</sup> a výsledky své práce (např. Black, 1998a; Helus, 2015), což má výrazný vliv na seberegulaci učení (Mareš, 2007), zájem o učení, učitelovy komentáře i zpětnou vazbu (Klenowski, 1995).
- Jeho prostřednictvím je podporována žákova autonomie na základě rozvíjení metakognitivních<sup>106</sup> schopností.
- Umožňuje žákům podat co nejlepší výkon, čímž si budují sebeúctu, sebedůvěru<sup>107</sup> a rovněž pozitivní postoj k celoživotnímu učení (Košťálová, Miková, & Stang, 2008; Petty, 2008).
- To, že se žáci naučí hodnotit sami sebe, jim přináší porozumění tomu, jak se člověk učí, a vede je i k práci s chybnými mechanismy (Kasíková, 2005).
- Sebehodnocení má význam rovněž pro učitele, protože vypovídá o implicitních jevech, které učitel, jako vnější pozorovatel, vnímat nemůže, např. spokojenost žáka s dosaženým výsledkem; představy žáka o pomoci apod. Může být pro učitele z tohoto důvodu velmi cenným zdrojem o učení žáků (Kratochvílová, 2012), který mu umožňuje nastavovat realistické výchovně-

---

<sup>105</sup> Sebehodnocení je tak chápáno jako jedna z kompetencí, která podporuje samostatnost žáka.

<sup>106</sup> Metakognice dle Wiliama (2011, s. 148) obsahuje **vědomí toho, co jedinec zná** (metakognitivní znalost), **co umí** (metakognitivní dovednosti) a **co ví o svých vlastních poznávacích schopnostech** (metakognitivní zkušenost). Butlerová a Winne (1995) dokládají výzkumy, že nejefektivnější žáci jsou schopni seberegulace – řídí sami sebe. Další výzkumy citované Wiliamem (2011, s. 148) ukazují, že pokud se žáci zdokonalují v metakognici, zvyšují se jejich výkony, protože jim tato dovednost umožňuje zobecňovat to, co se naučili, a používat tyto své dovednosti v nových situacích, jsou-li k tomu motivováni. Košťálová, Miková a Stang (2008) chápou metakognici jako tři druhy prostředků: a) prostředek **zvědomování toho, co se děje při učení** (žáci rozumí tomu, co úkol znamenal z hlediska procesu učení); b) prostředek **monitorování svého učení** (žák sleduje sám sebe v procesu učení a zjišťuje, zda a jak se mu podařilo dosáhnout cíle, co přispělo k tomu, že uspěl/neuspěl); c) prostředek **řešení problémů s porozuměním** (žáci vědomě volí cesty, které jim dávají naději, že překonají problém a dojdou k cíli). Simonse (1996, in Mareš, 1998, s. 170–171) předložil 14 zásad metakognitivně koncipované výuky. Podaří-li se učitel naučit žáka tomu, aby dokázal poznávat své vlastní poznávací procesy, je to předstupněm toho, aby je dokázal později sám řídit“ (Mareš, 1998, s. 170).

<sup>107</sup> Z pozitivního sebepojetí vyvěrá naše důvěra při řešení nových úkolů. I když se nám zdají obtížné, investujeme do nich svou energii, abychom vzniklou překážku překonali. Vztahem mezi sebehodnocením, sebereflexí, sebeřízením, sebepojetím či sebeúctou se zabývají zejména psychologové (souhrnně např. Andrade & Valtcheva, 2010; Panadero, Tapia, & Huertas, 2012; u nás např. Helus, 2004, 2015; Kosíková, 2011; Košťálová, Miková, & Stang, 2008; Mareš & Ouhrabka, 2007; Pavelková, 2002; Tileston, 2007 či Vágnerová, 2005).



vzdělávací cíle či plánovat výuku tak, aby odpovídala individuálním potřebám žáků (Nezvalová, 2010).

Výzkum (Fontana & Fernandez, 1994, in Wiliam, 2011, s. 146–147) provedený v Portugalsku na 25 třídách primárního vzdělávacího stupně dokázal, že žáci, kteří získají vhled do svého vlastního učení, si své učební cíle plánují a sami vyhodnocují, jak se jim daří je naplňovat. Tím zlepšují své výsledky učení. Autoři výzkumu přikládají tento vysoký efekt zejména tomu, že žáci měli příležitost k vlastní seberegulaci.

Hattie a Timperleyová (2007) odhalili pozitivní efekt sebehodnocení zejména na žáky méně úspěšné. Andrade a Boulay (2003, in Andrade & Valtcheva, 2010, s. 15) prokázali pozitivní dopad sebehodnocení na kvalitu písemného projevu, zejména u dívek, další výzkumy potvrdily tyto dobré výsledky na kohezi či koherenci textu, naopak zanedbatelný byl vliv sebehodnocení na gramatiku.

Andradová a Valtchevová (2009) ukázaly, že pro většinu žáků bylo sebehodnocení srozumitelné a účinné pouze v případě, když jim pomohlo se zlepšit (či dostat lepší známku), sloužilo tedy k revidování jejich minulého výkonu. Platilo však, že nesmí být pod taktovkou učitele: „*stejně to dělám tak, jak on (učitel) chce* – je potom otázka, na kolik se jedná o sebehodnocení, když podléhá tomu, co chce učitel“ (Andrade & Valtcheva, 2010, s. 17).

### **5.8.1 Jak postupovat při zavádění a rozvoji sebehodnocení?**

Při sebehodnocení je dobré mít na paměti dva typy žáků (Mareš, 2013, dělení dle jejich rozvoje seberegulace): a) tzv. začátečníci, kteří nemají jasný plán, nevěří si, kontrolují jen výsledky svého snažení a vyhýbají se sebehodnocení; příčiny úspěchu a neúspěchu hledají ve svých schopnostech; b) tzv. pokročilí, kteří mají jasný plán, věří si, kontrolují i průběh svého snažení a snaží se hodnotit sami sebe; příčiny úspěchu a neúspěchu hledají v použité strategii a v praktických zkušenostech. Obě skupiny bychom měli vést k sebehodnocení a rozvoji této dovednosti.

Podmínkou smysluplného sebehodnocení výkonu nebo učebních procesů je schopnost a připravenost žáka tento akt uskutečnit (Kratochvílová, 2012). Jak píše Kasíková (2005), učit se hodnocení znamená přebírat od učitele takové způsoby, které napomáhají učení, a také se v těchto dovednostech hodnocení cvičit. Žáci postupně začnou uvažovat o tom, co dokázali a co jim při tom pomohlo. Košťálová, Miková a Stang (2008) předpokládají, že žák je schopný sebehodnocení, pokud rozpozná ty složky vlastní práce, které dokazují, že dosáhl vytyčeného cíle; popíše a objasní, proč je považuje za zvládnuté; najde složky, jejichž zvládnutí musí ještě zlepšit; popíše a ujasní, v čem se liší od očekávaného výkonu; identifikuje, co přispělo k dosažení cílů nebo co mu bránilo v lepší práci; naplánuje si, co příště udělá jinak, aby se jeho práce zlepšila.

V procesu sebehodnocení je žádoucí přístup naznačený Slavíkem (2003, který jej aplikoval na hodnocení jako takové): žákův výkon – žákova reflexe – žákova metareflexe – učitelova metareflexe. Žákova metareflexe spočívá v tom, že žák nejen odhalí, v čem chyboval, ale rovněž posoudí, proč k chybě došlo. Učitelova metareflexe znamená, že učitel je schopen sledovat myšlenkové pochody žáka v řešení zadaného úkolu, dokáže předvídat jeho kroky, rozumí, proč žák chyboval a umí mu poradit, jak postupovat v učební činnosti dále.

Přesto, že žáci školního věku jsou už většinou schopni posuzovat se z více hledisek, sebehodnocení v oblasti psychických vlastností a citových prožitků je pro ně obtížnější než posouzení výkonu, protože jsou pro ně příliš abstraktní či příliš proměnlivé. Postupně se však učí diferencovat mezi úsilím a reálnými schopnostmi, tedy výkony (Vágnerová, 2005). Žákova očekávání bývají někdy nerealistická, proto je potřeba, aby jim učitelé:

- srozumitelně sdělovali cíle a plány;
- nabízeli kritéria hodnocení, podle kterých jsou žáci schopni reflektovat svůj výkon, nebo definovali alespoň kvalitní výkon, případně vzor vynikající práce;
- dávali k jejich sebehodnocení zpětnou vazbu;
- poskytl pomoc při využívání výsledků sebehodnocení pro zlepšení jejich výkonu;
- věnovali dostatečný čas k přepracování úkolu/produktu;
- nezaměňovali sebehodnocení za hodnocení, které vede k navržení známky.

Více k této problematice např. Andrade & Valtcheva, 2010; Black, 1998a; Klenowski, 1995; Orsmond, Merry, & Callaghan, 2004; Panadero, Tapia, & Huertas, 2012; Peckham & Sutherland, 2000; Shepard, 2005; Slavík, 2003 či Wiggins, 1993.

Kratochvílová (2012) k tomu dodává, že sebehodnocení žáka nemůže být pouhou nahodilou činností, které se učitelé věnují povrchně a pouze tehdy, zbyde-li jim čas, ale musí jít o plánovanou a systematickou činnost, která bude běžnou součástí vzdělávání. Jak učitelé, tak žáci by měli nabýt dojmu, že čas věnovaný sebehodnocení není ztracený, protože rozvíjí celkovou osobnost žáka. Kvalitní sebehodnocení vede k všestrannému rozvoji osobnosti, podporuje vlastní učební proces žáka, a čas tedy v konečném důsledku šetří.

### **5.8.2 Techniky formativního hodnocení se zaměřením na sebehodnocení**

V začátcích se doporučuje vést žáky k jednoduché sumarizaci (bez zdůvodňování), jednou z technik je tzv. fonogestika (Šístková, 2010, 14), tj. propojení s gesty (pohyby palce, rukou či tělem – např. palec nahoru, palec dolů, palec v poloze uprostřed) či symboly (např. veselé slunce, slunce mírně schované za mrakem, černý mrak; emotikony). Postupně jsou žáci vedeni k tomu, aby svůj názor zdůvodňovali. K tomu může sloužit například otázka typu: *Co si myslíš, že ses*

v této hodině dnes naučil/a?, příp. S jakou nezodpovězenou otázkou dnes opouštíte třídu? (technika *minute paper*, K. Patricia Gross, in Marzano, 2006). Zdánlivě jednoduchá otázka může být pro mnohé žáky náročnější než úkol samotný.

### Sebehodnoticí listy

Nejčastější jsou následující otázky: *Co se ti podařilo? S čím sis dal práci a zlepšil ses? Kdo nebo co ti pomohlo? Co se pokusíš zlepšit? Jakou pomoc budeš potřebovat?*), nedokončené věty (např. *Dnes jsem se naučil/a ...; Nejlépe se mi podařilo...; Nejtěžší pro mě bylo...; Měl/a bych z této hodiny více, kdybych ...; V budoucnu bych rád/a....*) či návodné otázky, v nichž jsou obsažena kritéria vyhodnocení, např. *Kolik chyb jsi napočítal v domácím úkolu? Je to v souladu se zadáním a obsahem úkolu? Na jaké úrovni je tvá práce?* (Mešková, 2012).

### Sebehodnoticí otázky před pravopisným cvičením a po něm

Žáci si do sešitu, do kterého píší pravopisné cvičení, napíší odpovědi na otázky: *Uspěl jsem při opakování pravopisu? Stačilo mi procvičení učiva ve škole? Připravoval jsem se na výuku? Jak dlouho? Co udělám, aby můj výsledek byl příště ještě lepší? Co mi nejvíce pomohlo ke zvládnutí učiva?* Toto zamyšlení nad svým výkonem, příčinami úspěchu i neúspěchu je užitečné pro žáka i jeho učitele (zda byl jeho výklad dostačující, přiměřený) a rodiče (Kratochvílová, 2006, s. 14).

### Erb

Žáci si namalují svůj vlastní erb (Příloha I.6). Po týdenní či celoroční práci si ho každý žák sám za sebe vyplní. Je možné žáky vyzvat, aby si otázky upravili nebo vyplnili velký společný erb pro celou třídu. Otázky, které jsou součástí erbu: *Moje současné studijní úspěchy; Moje přání pro příště; Motto, které mě v této chvíli vystihuje; Věci, na kterých bych měl zapracovat; Moje přání do dalšího roku; Epitaf – Jak si myslím, že mě vidí druzí* (Pike a Selby, 1994).

### Hodnoticí komunikativní kruh

Žáci v kruhu zhodnotí svou práci a sdělují si pocity, které tuto práci doprovázely. Fisher (2011) doporučuje přejít od otázek typu „co“ (*Co si myslíš, že jsi udělal nejlépe?*), k otázkám „proč“ (*Proč si myslíš, že ses zlepšil v pravopise?*). Žáky tyto otázky povzbuzují, aby hovořili o svých zkušenostech, o konkrétních příkladech ze své práce.

### Dvě hvězdičky a přání

Technika „Dvě hvězdičky a přání/žádost“ (*Two stars and a wish*) se používá při vrstevnickém hodnocení, ale využít ji lze jak pro sebehodnocení žáka, tak pro podávání zpětné vazby učitelem. Využití pro sebehodnocení: Žáci na připravený pracovní list k hvězdičkám napíší dva pozitivní komentáře. Kolonka „přání“ je určená pro oblast, kterou je potřeba zlepšit, na níž musí žák ještě zapracovat. Ukázka této techniky je k dispozici v Příloze I.7.

**Sebba et al. (2008) prokázali, že jak vrstevnické hodnocení, tak sebehodnocení mohou být stejně účinné. Je vhodné je zavádět obě, protože každá z nich pohlíží na žáka z jiné stránky a nabízí jim tak obohacující pohled na jejich učení. Smysluplné je propojovat obě metody s hodnocením učitele v jeden celek (např. Marzano, 2006). Jak vrstevnickému hodnocení, tak sebehodnocení pomáhá, pokud mají žáci oporu ve výukových cílech a kritériích, dle kterých je možné práci hodnotit. Vhodné je navázat na sebehodnocení i vrstevnické hodnocení revidováním své práce, čímž dochází k neustálému zlepšování a zároveň i hlubšímu porozumění samotným cílům, kritériím i indikátorům.**

## 5.9 Závěrem k metodám formativního hodnocení

Zpráva OECD z roku 2012 ukázala, že čeští učitelé nemají k dispozici dostatek informací o možnostech a způsobech implementace formativního hodnocení do výuky. S tím souvisí cíl posílit vybavenost českých učitelů potřebnými kompetencemi a naučit je, jakým způsobem lze formativní hodnocení do výuky začleňovat. To vše proto, aby učitelé mohli svým žákům poskytovat odpovídající a potřebnou zpětnou vazbu (Santiago et al., 2012). Shepardová a kol. (2012) ve svém výzkumu potvrdila, že zkušení učitelé jsou více zblhlí v používání široké škály hodnotících metod, nástrojů i technik, ale také začínající učitelé by měli mít dobré povědomí o široké škále hodnotících nástrojů a vědět, jak je začlenit do vyučování.

Vzhledem k tomu, že nelze bezmyšlenkovitě aplikovat metody formativního hodnocení, které se osvědčily v jiné kultuře či jiných vzdělávacích systémech, ve výzkumné části práce bych chtěla přispět k popisu osvědčených metod, nástrojů a technik formativního hodnocení v českých základních školách. Použití jednotlivých metod formativního hodnocení je závislé na mnoha faktorech – na dosavadních zkušenostech žáků i učitelů se zpětnovazebnými mechanismy, na osobnosti učitele, na charakteristikách žáků, klimatu školy a třídy apod. Rovněž do jisté míry závisí na věku žáků, respektive na stupni jejich psychického vývoje. Ne všechny metody jsou tedy vhodné pro všechny stupně vzdělávání. Výzkumná část práce se zaměří na metody formativního hodnocení používané na druhém stupni základní školy.

**Není důležité, jaké metody formativního hodnocení jsou do výuky implementovány, ale jak je to činěno, a zda žáci formativně hodnotícím procesům i účelu jejich užití rozumí. Edukace by měla vést k tomu, aby naplňované metody byly primárně činností žáka, aby se žáci stávali méně závislými na učiteli, sami dokázali řídit své vlastní učení a prokazovali metakognitivní nadhled.**

## 6 Alternativní školy z pohledu formativního hodnocení

Pojem *alternativní škola* není dosud jasně vymezen. Alternativ ve školství lze pojímat z několika hledisek: z hlediska zřizovatele a správy, financování či z hlediska pedagogického. V obecnějším pohledu lze dle Průchy (2012) nazývat jako alternativní všechny školy soukromé, církevní a veřejné, které se něčím odlišují od hlavního proudu standardních škol daného vzdělávacího systému. Tato odlišnost může spočívat např. v jiných způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole, v jiných kurikulárních programech, způsobech hodnocení výkonu žáků, vztazích mezi školou a rodiči apod. Alternativní školy se svými inovačními programy a postupy snaží cíleně odstraňovat nedostatky tradičních škol. Pomáhají odstraňovat uniformitu školního vzdělávání a Průcha (2012) v tomto smysl spatřuje tři základní funkce alternativních škol: kompenzační, diverzifikační a inovační.

Rýdl (2002) prosazuje pedagogické kritérium – za alternativní školy považuje takové, které pracují na základě partnerského přístupu k dětem a respektují jejich individuální potřeby. Tyto školy mají leccos společného: pedocentrismus (centrem jejich zájmu je dítě), individuální výchovné cíle, princip přiměřenosti a aktivity, úsilí o komplexní výchovu, globalismus (celostnost, integrované vyučování, propojenost předmětů), autentické učení (učení vycházející ze života a určené pro život), škola jako společenství žáků, učitelů i rodičů (Průcha, 2009).

O každé z těchto alternativ by mohla vzniknout samostatná práce. Na těchto řádcích se omezím jen na uvedení několika příkladů metod či nástrojů, které se vztahují k formativnímu hodnocení, blíže přiblížím waldorfskou pedagogiku, jejíž teoretický rámec je nutné pro pochopení empirické části práce:

**Z freinetovského hnutí**<sup>108</sup> jmenujme zejména individuální týdenní pracovní plán žáka, projednaný na začátku týdne s učitelem; „pracovní knihovna“ obsahující informativní sešity, která podněcuje k dalším pracovním činnostem i k bádání; kartotéka, rozčleňující učivo pomocí karet s testy a informacemi o úkolech a řešeních; nástěnka pro zveřejňování kritik, pochval, přání a pracovních výsledků žáků.

**Jenská škola (jenský plán)** byla založena německým pedagogem Peterem Petersenem (1884–1952). V rámci celostní koncepce mají své nezastupitelné místo demokratizace, rovnost šancí, individualizace, diferenciacie, respekt. V pedagogice jenského plánu je alternativou vůči rozvrhu tzv. rytmický týdenní pracovní plán, v němž je časově znázorněno, kdy jsou které aktivity na programu. (Rýdl, 2001). Poslední vyučovací den v týdnu by měl končit rozhovorem nebo slavností. V tomto rozhovoru se hodnotí průběh týdne, jednotlivé události, úspěchy i neúspěchy. Žáci mohou prezentovat výsledky své práce, splněné úkoly z končícího týdenního plánu. Učitel na závěr může zhodnotit uplynulý týden na základě výpovědí žáků a jejich hodnocení. Žáci mohou pohovořit o plnění některých obtížnějších úkolů, požádat své spolužáky o pomoc či naopak svou pomoc nabídnout. Rýdl (2010, s. 100) dodává, že se přes výukové cíle, vztahujících se k obsahu v průběhu času, naučí žáci „přesnosti“, „cílevědomosti“, „organizačním schopnostem“ a „systematickému postupu“. Učitel zde funguje spíše jako průvodce. V počátečních fázích bývá jeho pomoc intenzivní, postupně se snižuje a funguje spíše jako poradce, který žáky navádí k vlastnímu metodickému myšlení a jednání (Rýdl, 2001).

Podobně významná je z hlediska formativního hodnocení **daltonská škola**, která vznikla z iniciativy americké učitelky Helen Parkhurstové (1887–1973). Mezi její základní principy patří svoboda žáka a jeho vlastní odpovědnost (každý žák má vytvořen svůj vlastní program práce na jeden měsíc, v němž jsou vymezeny výsledky, jichž má v učení dosáhnout). Žák přitom postupuje

---

<sup>108</sup> Tento typ alternativní školy pochází od francouzského učitele Célestina Freineta (1896–1966).

svým tempem a sám zodpovídá za úspěch svého učení. Při hodnocení má možnost vyjádřit své pocity z práce, konkretizovat důvody, proč se jim nedařilo apod. (Průcha, 2012) Svobodová a Jůva (1996) uvádějí, že právě pro tuto rozvolněnost, nesystematické získávání poznatků, přílišné spoléhání na žakovu aktivitu bývá daltonská škola kritizována, protože přílišné spoléhání na žakovu aktivitu není vhodné např. u žáků se slabou vůlí či žáků netečných.

K základním principům **montessoriovské školy** patří úcta ke svobodě dítěte a k jeho spontánním projevům, učitel zůstává v pozadí (v souladu s principem *Pomoz mi, abych to dokázal sám*). Školy vytváří takové prostředí, v němž mají žáci příležitost rozvíjet svou osobnost. S tím souvisí také svoboda výběru aktivit (žáci rozvíjí schopnost volit vhodné prostředky vytyčených cílů; žáci jsou tedy učeni pracovat s cíli i kritérii hodnocení) i hodnocení. Značná pozornost je věnována sebehodnocení v různých podobách. Kromě toho, že chyba je samozřejmou součástí učení, jsou žáci vedeni k odhalování vlastních chyb. Prioritou je poskytování takové zpětné vazby, které žáka motivuje a vychází z hodnocení žáka v přirozených situacích. Podrobněji o této tematice např. Kadlecová (2011).

Inovativní koncepce vzdělávání inspirují hlavní proud pedagogického myšlení. Ale bývají někdy terčem kritiky a zpochybňovány jejich vzdělávací výsledky. Síla alternativních škol se ukazuje zejména v oblastech, které testy nezměří, např. přidaná hodnota jakou je rozvoj osobnostních vlastností žáků, jejich komunikačních dovedností apod. Petersonová (1979, in Průcha, 2012) zjistila, že při tradičním vzdělávání jsou lepší učební výsledky žáků v matematice, dovednostech čtení, v psaní souvislých textů. Při netradičním vzdělávání se zvyšuje kreativita žáků, zlepšují se postoje k vzdělávání a probouzí se zvědavost. V jiných parametrech nebyly zjištěny signifikantní rozdíly mezi tradičním a netradičním vzděláváním. Výzkum Hedges, Giaconia a Gage (1981, in Průcha, 2012) zjistil, že u alternativního vzdělávání jsou prokázány mírně lepší hodnoty pro žakovské postoje ke škole, postoje k učitelům, zvědavost, kooperativnost, kreativita, sebehodnocení a nezávislost žáků.

## 6. 1 Waldorfská pedagogika

---

*Motto waldorfské pedagogiky zformulované R. Steinerem:  
Staň se tvůrcem svého vlastního osudu.*

---

Podrobněji se waldorfské pedagogice věnuji proto, že jedna ze škol zapojených ve výzkumu byla alternativní<sup>109</sup>. Na základě porovnání několika z nich jsem vybírala takovou, jež je v ČR plně

---

<sup>109</sup> Pracuji s pojmem klasické reformní školy dle Průchy (2009), moderní alternativy (Zdravá škola, program Začít spolu apod.) jsem v této práci nezvažovala, ačkoliv si uvědomuji jejich potenciál.

etablována a funguje na úrovni preprimárního, primárního i sekundárního vzdělávání<sup>110</sup>. Dalším faktem byla dostupnost škol, aby byla zaručena jejich anonymita. Rozhodla jsem se pro waldorfskou pedagogiku, jež vychází z antroposofické antropologie (Ronovský, 2011), snaží se o celostní přístup k dítěti, který umožňuje harmonický rozvoj všech sfér jeho osobnosti; všímá si zákonitostí vývojových kroků dítěte, vnímá jeho specifické potřeby v různých vývojových fázích a tomu uzpůsobuje učební plán.

Pro všechny alternativní školy je charakteristický pedocentrismus (dítě/žák je v centru zájmu a určujícím prvkem ve výchově), individualizace (prostor, v němž je umožněn individuální rozvoj každého dítěte), a s ní jde ruku v ruce personalizace. Vychází z teze, že každý člověk je jedinečný – je podporováno nadání žáka, díky kterému se individuálně rozvíjí schopnosti jeho porozumění, tvůrčího utváření a morální zodpovědnosti. Waldorfská pedagogika usiluje o komplexní výchovu, koedukaci, autonomii školy a vytváření společenství žáků, učitelů a rodičů (Ronovský, 2011; Průcha, 2009).

Richter (2013) dodává, že waldorfská pedagogika je pedagogikou dialogu, která si vytkla za cíl vychovat člověka všestranně rozvinutého, schopného vlastního úsudku a morální samostatnosti. Učební látka je nástrojem i prostředkem k celostnímu rozvoji žáka. Rozvoj rozumových, uměleckých, sociálních, praktických i kreativních dovedností je stejně důležitý – dochází k rozvoji člověka jako celku a každý žák najde v učebním plánu něco, v čem bude mít šanci vyniknout, uspět. Mezi hlavní odlišnosti ve výuce patří vyučování v tzv. **epochách**<sup>111</sup> – to umožňuje probrat látku mnohem intenzivněji, ponořit se do tématu a pochopit jeho podstatu i souvislosti. Dalším specifikem waldorfských škol je absence učebnic. Jejich roli plní materiály, které si učitel sám, případně s kolegy, vytváří či vybírá z různých zdrojů. Velký význam je proto v této souvislosti přikládán žakovským pracovním a epochovým sešitům, které do jisté míry učebnice nahrazují.

Pro učitele na waldorfské škole je nutné absolvovat specifický waldorfský seminář antroposofické pedagogiky. Učitel je představován jako umělec, který je schopen na správném místě a ve správný čas adekvátně reagovat, který hledá cestu k osobnosti dítěte a svým jednáním a postojem odpovídá dětské individualitě (Grecmanová & Urbanovská, 1996).

---

<sup>110</sup> V ČR byla první waldorfská škola založena v roce 1990. Ve světě v roce 2014 bylo 1056 waldorfských škol v 61 zemích – jedná se o jeden z nejrozšířenějších typů alternativních škol na světě. V ČR byl počet waldorfských škol dle dostupných údajů z listopadu 2014 vyčíslen na sedmnáct. Zanedbatelné nejsou ani výsledky žáků v celostátním testování. Když v roce 2012 zveřejnil ministr J. Dobeš žebříčky nejúspěšnějších škol z hlediska maturitních výsledků, Waldorfské lyceum bylo velkým překvapením – umístilo se na prvním místě mezi středními odbornými školami v ČR.

<sup>111</sup> V rámci epochy se žáci věnují jednomu předmětu 3–4 týdny (maximálně 12 týdnů v roce). Tím, že je žák soustředěn na jednu věc do hloubky, celostně nahlíží na skutečnosti. Tomu je přizpůsoben i styl výuky – žáci bádají, pátrají, odhalují souvislosti a staví na vlastním prožitku.

## 6.2 Waldorfská pedagogika a hodnocení

Waldorfská pedagogika staví na předpokladu, že ve všech předmětech nemůže být žák stejně silný a že jeho výkony jsou v různých oblastech odstupňované – někde vyniká, jinde potřebuje radu či pomoc – od učitele či spolužáků. Cílem waldorfské pedagogiky je dát svým učebním plánem každému žákovi možnost k maximálnímu rozvoji své individuality.

Waldorfská pedagogika, podobně jako ostatní alternativní školy, využívá **slovní hodnocení**. Je to z toho důvodu, že forma slovního hodnocení odpovídá osobnostní pedagogice a individuálnímu přístupu, který je pro alternativní školy charakteristický. V širším slovním hodnocení, uplatňovaném na vysvědčení, jsou výkony žáka posuzovány s jeho vývojovou úrovní, je zde tedy uplatňována individuální vztahová norma, hodnocení vychází z respektu k jedinečnosti lidské bytosti, z dlouhodobého pozorování a jeho důkladného poznání (vytváří se obraz na základě žákovy práce, pozorování, vlastních poznámek). Šimková (2006) uvádí, že složitější než sběr informací je pozorování třídit a rozhodovat, co je vzhledem k dítěti důležité.

Na závěr školního roku učitelé vyhotovují vysvědčení, v němž popisují dosažený stav výkonu žáka všeobecně nebo v jednom vyučovacím předmětu, vyzdvihují zvláštní úsilí a rozvoj, poukazují na slabiny a jejich příčiny, dávají rady, pobídky a podněty k další práci. Žák si tedy odnáší nejen informaci o tom, jaký je v současnosti, ale také o tom, jaký by mohl a měl být v budoucnosti, a co pro toto zlepšení může udělat. Jedná se o hlubokou úvahu nad žákem, kterého vyučující vedl po celý rok. Vypovídá nejen o jeho znalostech, ale také o vývoji jeho schopností a předpokladech k další práci. Tato forma hodnocení dle Dvořákové (2011a) napomáhá k probouzení zvědavosti a vlastního zájmu žáků. Je zřejmé, že tímto způsobem se klade důraz zejména na vnitřní motivaci. Kromě klasického slovního hodnocení vyhotovuje třídní učitel každému žákovi spolu s vysvědčením **krátký verš** (báseň)<sup>112</sup>, který svým obsahem odpovídá vlastnostem a projevům žáka během uplynulého školního roku. V dalším školním roce ji žák jednou v týdnu, vždy v den, kdy se narodil, přednáší před třídou. Tak dochází k rozvoji sebeuvědomění (Grecmanová a Urbanovská, 1996).

Žáci nejsou známkováni ani v průběhu školního roku – dostávají od svých učitelů zpětnou vazbu v podobě ústní i písemné (Dvořáková, 2011a). To úzce souvisí s tím, že nejsou frustrováni

---

<sup>112</sup> Dle Zejdové se jedná o tzv. „osobní báseň“, kterou skládá nebo pečlivě vybírá třídní učitel. Obraz básně v sobě vlastně skrývá vzor a směřování, které má žáka nenásilně, bez moralizování, vést ze současnosti do budoucnosti, to znamená vést dítě k osobnostnímu růstu. Volba básně či její tvorba je ušitá každému dítěti na míru a je volena vždy tak, aby žáka nejen rozvíjela, ale také harmonizovala. Znamená to, že například žákovi s výraznými melancholickými rysy je napsána báseň hexametrem a amfibichem; u žáka s cholerickým temperaments je volena báseň s rytmem uklidňujícím a mírným, naopak u žáka flegmatického je volen opačný postup, aby byl žák aktivizován. Východiskem vzniku básně musí být poznání žákovy osobnosti. Tím, že se s básní dále pracuje v následujícím školním roce (je předčítána v den, kdy se žák narodil, proměňuje se vztah žáka k textu, je osloven žákův intelekt, jeho schopnost citění i prožívání. Otevírá se tím také prostor pro vzájemné poznávání a rozvíjení pozitivních vztahů ve třídě. (Zejdová, 2012).



chybou – ta je považována za běžnou součást učení. Také se eliminují konkurenční situace, takže žák si nepotřebuje zakrývat sešit rukou, aby od něj spolužák neopisoval (Grecmanová & Urbanovská, 1996). Více informací o antroposofii, prostředí waldorfské školy, učebních plánech, procesech výuky, pomůcek včetně řady příkladů nabízí publikace Grecmanové a Urbanovské (1996), Ullricha (2011), Lukášové a kol. (2012), Průchy (2012), Richtera (2013) či četné materiály sdružení waldorfské pedagogiky<sup>113</sup>. Tématem hodnocení na waldorfských školách se věnovala podrobně také např. diplomová práce Šárky Vlachové, pod vedením doc. Jany Kratochvílové, *Hodnocení žáků základních waldorfských škol ve vztahu k rozvoji osobnosti* (Brno, MU, 2014).

## 7 Specifika vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura

Jako nástroj komunikace a učení má Český jazyk a literatura (ČJL) výsadní postavení, neboť jeho zvládnutí podmiňuje úspěšnost člověka nejenom při studiu ve škole (oblast školní), ale také v životě (oblast mimoškolní). ČJL je jak v primárním, tak sekundárním vzdělávání předmětem s nejvyšší hodinovou dotací. Rovněž je povinným maturitním předmětem.

Dle Hníka (2014) je významná také jeho společenská a kulturní zakotvenost. Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Při realizaci daného vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama.

V RVP ZV je vzdělávací obor ČJL začleněn pod vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace*. Vzdělávací obsah tohoto oboru má komplexní charakter, ale pro přehlednost je rozdělen do tří složek: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. V *Jazykové výchově* žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka. Učí se poznávat a rozlišovat jeho další formy. Jazyková výchova vede žáky k přesnému a logickému myšlení, které je základním předpokladem jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování. Při rozvoji potřebných znalostí a dovedností se uplatňují a prohlubují i jejich obecné intelektové dovednosti. Český jazyk se tak od počátku vzdělávání stává nejen nástrojem získávání většiny informací, ale i předmětem poznávání. V *Komunikační*

---

<sup>113</sup> Dostupné např. z <http://iwaldorf.cz/stranka.php?link=a011&menu=ped-lit>, <http://www.waldorfpurba.cz/o-skole/waldorfska-pedagogika/>, citováno 13. 2. 2015

a slohové výchově se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícímu se k nejrůznějším situacím, analyzovat ho a kriticky posuzovat jeho obsah i formu. V *Literární výchově* žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život (RVP ZV).

Verbální i neverbální komunikace se může vhodně rozvíjet i prostřednictvím *Dramatické výchovy*, zařazené v RVP ZV jako doplňující vzdělávací obor. Ve výuce by se měly všechny složky vzdělávací obsahu jednotlivých složek vzájemně prolínat. Trend propojování všech složek mateřského jazyka byl v České republice nastartován již v devadesátých letech minulého století ve vzdělávacím programu Základní škola (1996, s. 26): „Orientovat se v jazyce se žáci učí tak, že v hodinách českého jazyka a literatury nebudou ostré hranice mezi učivem mluvnice, slohového výcviku a literární výchovy, ale že si žáci v každé hodině českého jazyka a literatury uvědomí propojenost jazyka, stylistických prvků a literárních prvků.“

J. Svobodová pojmenovala princip komplexnosti, jehož obecnou podstatu vystihli již odborníci před ní – jedná se o skloubení či vzájemné prolínání složek předmětu v jedné vyučovací jednotce (Metelková Svobodová, 2012). Znamená to, že vyučující se snaží v průběhu jedné vyučovací hodiny integrovat všechny tři složky předmětu. Toto vzájemné prolínání složek je nazýváno principem komplexnosti, příp. vnitropředmětovými vztahy<sup>114</sup>. Mají se zde na mysli vzájemné souvislosti mezi jednotlivými předměty, upozorňování na souvislosti s dalšími jevy, událostmi, tj. vazby na jiné vyučovací předměty. Svobodová (200) shledávala komplexnost předmětu ČJL ve dvou úhlech pohledu. Jednak ve spojování jazykové výuky (směřující k poznání jazykového kódu a jeho hierarchizace) s jazykovou výchovou (ta směřuje k využívání jazykových znalostí při psané i mluvené komunikaci), jednak ve skloubení tří složek předmětu: gramaticko-pravopisná, literární a slohově-komunikační.

Ve světě se mateřský jazyk často učí jako dva samostatné předměty – jazykové vyučování a literární výchova. Tradičně se do oblasti jazykového vyučování zařazuje také slohové vyučování. Americké standardy používají pojem „English Language Arts and Literacy“, který obsahuje vlákna: 1. Čtení; 2. Psaní; 3. Mluvený projev a 4. Jazyk (Dvořák, 2012). Marshallová (2011) připomíná, že v angličtině by se učitelé neměli zaměřit jen na testování žáků, ale měli by

---

<sup>114</sup> Je třeba rozlišovat mezi vnitropředmětovými a mezipředmětovými vztahy. Ty zmiňuje RVP ZV (společně s termínem mezipředmětové souvislosti).

dbát také na rozvíjení kreativity, pěstování vyjadřovacích schopností, interpretování slyšeného i mluveného textu a rozvíjení schopnosti myšlení. Výchova se zde cení více než znalosti<sup>115</sup>. A tomu je samozřejmě přizpůsoben i způsob hodnocení.

Je zřejmé, že ČJL se svým pojetím poněkud vymyká ostatním vzdělávacím oborům. Obsahuje tři složky (jazykovou, komunikační a slohovou, literární), přičemž každá má svá specifika. Jeho cílem, nastaveným RVP ZV, je pěstovat u žáka dovednosti jak produktivní (psaní a mluvení, tj. kvalita vyjadřování v ústním i písemném projevu), tak receptivní (čtení a naslouchání). Dle Kosové (2006) bývají prosazovány také dovednosti interaktivní. Z pojetí předmětu se potom odvíjí průběžné i výsledné hodnocení žáka.

Navíc, jak zmiňuje např. Kosíková (2011), v humanitních předmětech je více posilována tendence upouštět od hodnocení znalostí jako hlavního hodnotícího kritéria, naopak se zdůrazňuje pochopení příčin a souvislostí. Klade se důraz na schopnost umět se vyjádřit k danému tématu, zhodnotit ho, zaujmout k němu postoj (Kosíková, 2011), a to si vyžaduje změnu pojetí hodnocení.

## 8 Na závěr teoretické části

Ve své práci vycházím z předpokladu, který byl mnohými výzkumy doložen, že dopady formativního hodnocení na žáka jsou neoddiskutovatelné a jasně prokázané. Co ovšem již není tak zřejmé, je podoba formativního hodnocení na českých školách. Jakým způsobem ony implementují formativní hodnocení? Pokud tak činí, co je k tomu vedlo? Jak tomuto pojmu učitelé rozumí? A jakým způsobem se rozhodli zavádět formativní hodnocení do praxe? Jak přijímají nový způsob hodnocení žáci? Všechny tyto otázky, a mnohé další, stály na začátku samotného výzkumu, který bude představen v empirické části.

---

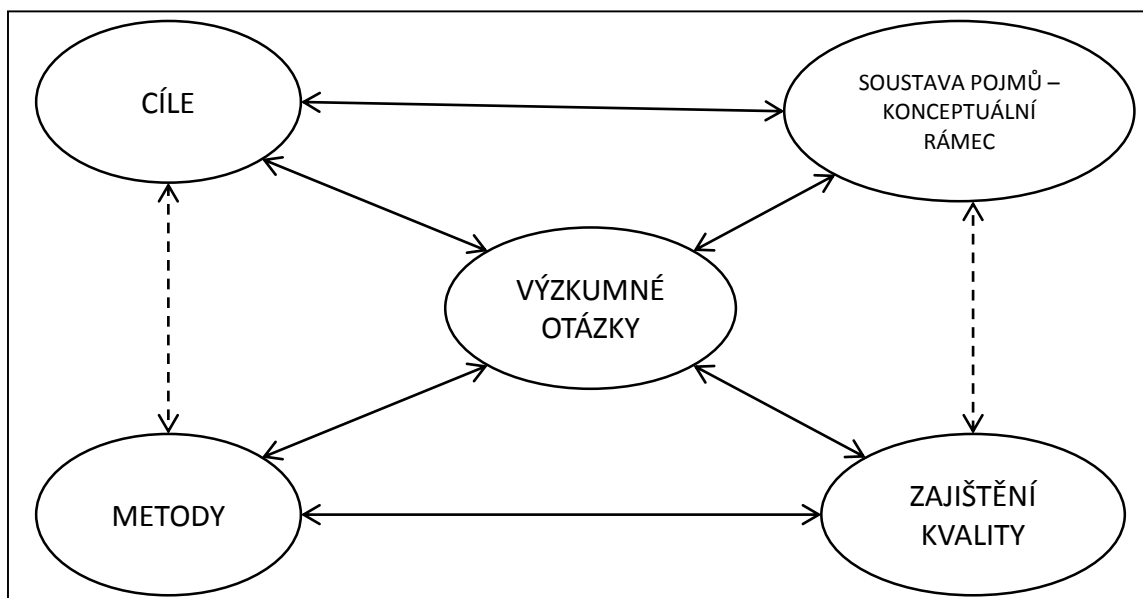
<sup>115</sup> V historickém exkurzu Marshallová (2011) připomíná náplň práce skupiny LATE (*The London Association of the Teachers of English*), která byla založená v roce 1947. Skupina pořádala konference na témata, která jsou aktuální v současné době také u nás – zda je angličtina jedním předmětem, či dvěma (konference v říjnu 1952). Vzpomeňme na výraznou diskusi o koncepci výuky českého jazyka a literatury. Tato diskuse probíhala na pokračování mezi P. Janouškem a J. Kostečkou. Další debaty se ve Velké Británii vedly okolo hodnocení esejí, zejména o reliabilitě a validitě. Vyústěním bylo vytvoření analytických kritérií, která byla testována. Autorka uvádí příklady několika z nich: kvalita nápaditosti (počet, rozmanitost, hodnota nápadu); myšlenková provázanost; preciznost a celkový efekt. Kromě těchto kritérií se nezapomnělo na techniku vyjadřování, interpunkci či rukopis. Nově byla stanovena dvě kritéria: „Pictorial quality“ (jednak použití vhodných slov, jednak vytvoření kompozice, která vhodně popisuje „obraz“) a „Creativeness“ (tvořivost, tj. vytvoření něčeho nového, originálního, individuálního). Podobné debaty o kritériálním hodnocení písemných projevů jsme u nás zaznamenali již několikrát, naposledy v souvislosti s hodnocením slohových prací u státních maturit. Kritérium kreativity/invenčnosti, které dlouhodobě navrhuje Kostečka (2013), doposud v kritériích vytvořených Cermatem v konceptu nových maturit stále absenteje.

# Empirická část

## 9 Metodologie výzkumu

Cíli následující kapitoly jsou a) specifikovat cíle výzkumu; b) seznámit se stanovenými výzkumnými otázkami; c) ozřejmit volbu výzkumné strategie a výběr případů; d) popsat metody sběru dat, proces jejich analýzy a interpretace; e) prezentovat postupy a techniky pro zajištění kvality dat a f) uvést etické dimenze výzkumu, se kterými bylo potřeba se vypořádat.

Pro popis výzkumného plánu využiji Maxwellův model, který uvádí pět základních prvků výzkumného designu kvalitativního výzkumu do vzájemných vztahů a interakcí: výzkumné otázky jsou ústředním pojmem; vztahují se k cílům disertační práce, inspirují se dosavadními poznatky o zkoumaném fenoménu (formativním hodnocením). To vše se promítá do teoretického a konceptuálního rámce. Výzkumným otázkám odpovídají také použité metody sběru dat, které by měly přispět ke kvalitě výzkumu.



**Obrázek 20** Maxwellův interaktivní model výzkumného designu kvalitativního výzkumu. Převzato z publikace Švaříček, Šedřová a kol. (2007, s. 62), upraveno (u *Soustavy pojmů* byl doplněn *Konceptuální rámec*, místo termínu *Validita* jsem volila obecnější pojem *Zajištění kvality*).

### 9.1 Stanovení cílů výzkumu

Na základě studia odborné literatury jsme si stanovila dva výzkumné cíle (obecný a praktický). Obecným cílem výzkumu je popsat reálnou podobu implementace formativního hodnocení do výuky na českých školách ve vzdělávacím oboru ČJL na 2. stupni ZŠ, příp. 1. ročníku SŠ (ISCED 2) a zjistit postoje žáků k této podobě implementace. Vycházím z předpokladu, že žáci by se měli setkávat s různými typy hodnocení, protože každý z typů plní jinou funkci (např. Pavelková, 2002), pokusím se tedy zasadit fenomén formativního hodnocení

do širšího rámce, a přispět tak ke komplexnějšímu poznání reality. Od prvopočátku jsem uvažovala jednak o využitelnosti výzkumu pro školní praxi, jednak o využitelnosti dat pro účastníky výzkumu (např. Nuthall, 2004, in Dvořák a kol., 2010; o propojení výzkumu, teorie, praxe a politiky např. Průcha, 2012a). Mým praktickým cílem potom bylo nabídnout způsoby implementace formativního hodnocení, které se učitelům i žákům osvědčily, dalším praktikujícím učitelům či studentům učitelství.

## 9.2 Výzkumné otázky jako motor a ukazatel celého výzkumu

Jak je zřejmé z Maxwellova interaktivního modelu (viz obr. 20) výzkumného designu kvalitativního výzkumu, v centru je definování výzkumných otázek. Vzhledem k výzkumnému problému a cílům výzkumu byla naformulována výzkumná otázka: *Jakým způsobem je formativní hodnocení začleňováno do výuky na úrovni ISCED 2 ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura?* Tato otázka byla následně rozdělena na 5 specifických výzkumných otázek:

1. Co vybraní čeští učitelé hodnotí?<sup>1</sup>
2. Jaké metody, techniky a nástroje formativního hodnocení používají vybraní čeští učitelé?
3. Jaké metody, techniky a nástroje formativního hodnocení reflektují žáci těchto učitelů jako užitečné?
4. Jaké důvody (impulsy) vedly učitele k začleňování formativního hodnocení do výuky?
5. V jakém kontextu (na úrovni školy) implementace formativního hodnocení probíhá?

První, druhá a čtvrtá specifická otázka je zaměřena na učitele, třetí se vztahuje k žákům. Poslední se táže na kontext, v němž se formativní hodnocení odehrává.

## 9.3 Vícepřípadová studie jako strategie k poznání formativního hodnocení v českých základních školách

---

*Nejdůležitější věci na světě jsou nepoznatelné a neměřitelné.*  
(William Edward Deming, významný americký statistik, in Patton, 2015, s. 281)

---

Nejen v pedagogických vědách má výzkumník k dispozici celou řadu metodologických přístupů, jeho základní rozhodnutí se odvíjí od výzkumného plánu, cílů práce a výzkumných otázek. Vzhledem k tomu, že mým cílem bylo porozumět problematice školního, a zejména formativního, hodnocení v českém prostředí více do hloubky, rozhodla jsem se volit design

---

<sup>1</sup> Zahraniční literatura (např. Looney, 2011), u nás např. Slavík (1999), zdůrazňovali, že školní hodnocení nelze oddělit od školy jako celku. Znamená to, že platí: „Jaké je školní hodnocení, taková je i škola a naopak – jaká je škola, takové je hodnocení v ní“ (Slavík, 1999, s. 26). Z toho plyne, že v souvislosti s hodnocením ve škole je nutné se zabývat širším rámcem, tj. vzdělávacími koncepcemi.

kvalitativního výzkumu<sup>2</sup>, ačkoliv jsem si vědoma jeho limitů. Za výzkumnou strategii<sup>3</sup> byla zvolena případová studie, kterou často používá etnografie, psychologie a sociologie, ale v posledních letech má své nezastupitelné místo také v pedagogických vědách (Švaříček, Šedová a kol., 2007; Šedová & Švaříček, 2013), zejména proto, že usiluje o komplexní porozumění případu v přirozeném prostředí a klade si výzkumné otázky „jak“ a „proč“ (Yin, 2009). Případovou studii jsem tedy volila ze snahy detailního studia několika málo případů. Za výstižné považuji Hendlovo (2005) přirovnání případové studie k mikroskopu: záleží na tom, jak dobře je zaostřena – toto zaostření potom umožňuje zachycení složitostí, detailů, vztahů a procesů probíhajících v daném mikroprostředí. Důkladným prozkoumáním jednoho případu můžeme porozumět jiným podobným případům.

Nejblíže je mému pojetí případová studie v pojetí Yina (2009, s. 18), který ji definuje jako empirické šetření, které zkoumá předem určený fenomén v celé jeho hloubce a reálném prostředí (v kontextu skutečného života), zvláště tehdy, nejsou-li hranice mezi fenoménem a kontextem zcela jasné, a využívá k podpoře svých závěrů vícero zdrojů dat. Podobně Stake (1995, s. xi) definuje případovou studii jako studii zkoumající specifičnost a celistvost jednoho případu, čímž nám umožňuje porozumět do hloubky jeho fungování v reálných podmínkách. Všechny definice (dále např. Bassey, 1999; Merriam, 1998) se shodují na tom, že případová studie má za cíl podrobně prozkoumat zvolený případ v jeho komplexnosti a v přirozeném prostředí. Toho dosahuje použitím několika metod sběru dat a ve výsledku vede k hlubšímu porozumění.

Případových studií rozlišujeme celou řadu. Představím typologii dvou nejčastěji citovaných autorů, R. E. Stakea a R. K. Yina. **Stake** (2006) uvádí tři typy případových studií:

- **instrumentální (instrumental) případové studie** – pozornost je zaměřena na určitý případ, jev; cílem je porozumět obecně, výzkumník propojuje své výsledky s předchozími znalostmi o daném jevu;
- **vnitřní (intrinsic) případové studie** – věnují se případu především kvůli němu samému beze vztahu k obecnější problematice, případ je tedy objektem studia a je popisován velmi do hloubky;

---

<sup>2</sup>Design kvalitativního výzkumu býval a někdy ještě bývá nedoceněn. O menším zájmu svědčí i množství literatury věnované kvalitativnímu výzkumu oproti kvantitativnímu. Jeden příklad z mnoha na české půdě – zatímco kvantitativně orientovanému výzkumu věnuje Gavora v *Úvodu do pedagogického výzkumu* (2010) 127 stran, kvalitativnímu výzkumu pouhých 31 stran. Na druhou stranu je potřeba ocenit Hendlovo obsáhlou monografii *Kvalitativní výzkum – Základní metody a aplikace* a studenty učitelství oblíbenou knihu brněnského pracoviště *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. V zahraničí se tématem případových studií věnovalo několik autorů – za všechny jmenujme alespoň Michaela Basseye, Johna Creswella, Sharan B. Merriamovou, Roberta E. Stakea a Roberta K. Yina.

<sup>3</sup> Případovou studii ve své práci chápu jako strategii kvalitativního výzkumu, ačkoliv jsem si vědoma několika různých přístupů: Hendl (2005) hovoří o případové studii jako o jednom ze základních přístupů kvalitativního výzkumu; Miovský (2006) jako o typu výzkumu v kvalitativním přístupu; Creswell (2005) a Švaříček, Šedová a kol. (2007) o ní píše o základním výzkumném designu, přičemž citují Yina, který na ni v bližších charakteristikách nahlíží jako na výzkumnou strategii. Podobně se Miovský (2006) či Starý (2011) přiklání k pojetí případové studie jako „výzkumná strategie“. V této práci budeme používat v souladu s těmito dvěma zdroji termín „výzkumná strategie“.

- **kolektivní (collective) případové studie** – jsou voleny v případě, pokud jsme přesvědčeni, že jeden případ k pochopení nějakého fenoménu nestačí. Sledováním více případů se potom snažíme dosáhnout širšího vhledu do dané problematiky.

Yin (2009) vycházejí ze své definice rozlišuje tři základní typy případových studií:

- **exploratorní (exploratory) případové studie**, jejichž cílem je průzkum neznámého případu a jeho struktury; slouží jako pilotní sonda, podklad pro další výzkumy, často se užívají např. pro studium uzavřených a málo probádaných komunit;
- **deskriptivní (descriptive) případové studie** podávají komplexní popis daného jevu a poskytují narativní zprávy;
- **explanatorní (explanatory) případové studie** poskytují vysvětlení případu tím, že rozkrývají příčiny, neznámé vztahy a celý kontext daného případu, testují stávající teorie či vytvářejí nové.

V typologii Stakea je mému pojetí nejbližší kolektivní případová studie, v Yinově pojetí deskriptivní případovou studii. Vícepřípadová studie v této práci odpovídá primárně na otázku *jak*, a jejím cílem je popsat přístup učitele k hodnocení, zejména formativnímu. Stranou však nezůstávají ani zkušenosti učitelů se systémem hodnocení, názory žáků, případně postoje zástupců a ředitelů či další informace, které mi pomohly vytvořit si ucelenější pohled na systém hodnocení a využití formativního hodnocení ve výuce. De Vaus (2001, in Nekola a kol., 2011) uvádí přirovnání popisných případových studií k portrétům krajín (nikoli fotografiím). Pro „portrétování“ je typické, že zvýrazní jen některé aspekty – ty, které mohou být pro náš úhel pohledu důležité, které neznámé učiní známým.

Nyní blíže představím typ zvolené případové studie, která postupným vybíráním případů, směřuje k saturaci dat. Terminologie vícepřípadové studie není ustálená – v zahraničí se ustálil termín *multiple-case study* (Yin, 2014) či bez spojovníku, tedy *multiple case study* (Creswell, 2005; Merriam, 1998), *collective case study* (Stake, 2006), případně také další termíny uváděné Merriamovou (1998): *cross-case study* či *multisite study* (případové studie prováděné na více místech). V českém překladu se užívá pojem mnohonásobná případová studie, mnohopřípadová či kolektivní případová studie (Hendl, 2005; Švaříček, Šed'ová a kol., 2007), vícepřípadová studie (Dvořák a kol., 2010; Dvořák a kol., 2015) nebo vícečetná případová studie (Walterová & Starý, 2006). V souladu s aktuálními trendy jsem se rozhodla používat termín **vícepřípadová studie**, jelikož případů jsem nevolila mnoho, ale jen více.

Dle Yina (2009) je vícepřípadová studie považována výzkumníky za přesvědčivější, a to díky robustnějšímu vzorku, který vede k větším analytickým přínosům, zvyšuje se validita výzkumné strategie, a tím i možnost určité „analytické generalizace“ závěrů.

K vícepřípadové studii školy mohou dle Yina (2014) postupovat dvěma způsoby – jednak popsat každý případ individuálně (*single-case design*, kdy se jedná o více případových studií,

kteře jsou popsány individuálně, se svými specifiky), jednak hromadně (*multiple-case design*, na jednotlivé studie je nahlíženo v komparativní perspektivě). Yin (2014) dodává, že abychom zvládli *multiple-case design*, měl by náš vzorek obsahovat 6–10 případů, případy volit postupně a po vyhodnocení prvního případu pečlivě rozmyslet volbu dalších případů v souladu s výzkumnými otázkami do té doby, než dojde k saturaci dat.

Ve své práci jsem se vydala oběma cestami: nejprve popisuji každý případ jednotlivě a pokouším se o zachycení jeho jedinečnosti. Ve druhé fázi porovnávám případy mezi sebou a vytvářím jednu společnou studii – pohled na formativní hodnocení. Tento způsob práce se vynořoval postupně na základě sběru dat. Až následně jsem pro něj našla inspiraci v monografii Dvořáka a kol. (2010) – ti ve své vícepřípadové studii základních škol nejprve prezentují „příběhy“ jednotlivých škol (jedná se o analytický přístup zaměřený na případ, jehož výsledkem jsou holistické pohledy na jednotlivé školy) a až v následujících kapitolách uplatňují analýzu zaměřenou na „proměnnou“, čili na klíčovou didaktickou kategorii, v níž se prolínají témata objevující se napříč daty z jednotlivých škol.

**Tabulka 5** Hlediska případové studie

<b>Typ empirického výzkumu</b>	kvalitativní
<b>Charakter případové studie</b>	kolektivní (dle Stakea), deskriptivní (dle Yina)
<b>Typy použitých metod</b>	dotazovací, pozorovací, analýza dokumentace
<b>Sledované aspekty</b>	školní hodnocení formativní hodnocení komunikace mezi učiteli a žáky
<b>Hlavní aktéři případové studie</b>	učitelé, žáci, (vedení školy)
<b>Realizace terénního výzkumu</b>	leden 2013 – červen 2015
<b>Prezentace zkoumaných případů</b>	anonymní

## 9.4 Případy a jejich výběry

### 9.4.1 Případ a jeho pojetí v této disertační práci

Než přistoupíme k samotnému výběru případů, je nutné definovat, co v této práci chápu případem. Dle Creswella (2005), Yina (2009) či Rowleyové (2002) se může jednat nejen o jednotlivé osoby, skupiny, organizace, instituce, komunity, ale také programy, události, vztahy, rozhodnutí, projekty, implementační procesy či organizační změny<sup>4</sup>. Platí však, že by případy

<sup>4</sup> Můžou být zkoumány např. projevy specifických poruch učení žáka či zneužívání návykových látek ve skupině. Tato definice ovšem příliš nevyhovuje např. pojetí Stakea (2006), který případem chápe integrovaný systém



měly být vnitřně ohraničené (Merriam, 1998; Miovský, 2006; Yin, 2009, 2014), příp. ohraničené místem (Creswell, 2005) a časem (Yin, 2009).

Ve své práci jsem jako výzkumný případ zvolila „učitele“ – jak a za jakých podmínek implementuje formativní hodnocení do výuky, jaké to má dopady na jeho žáky. Své pojetí formativního hodnocení, z něhož vycházím, jsem předložila v teoretické části.

#### 9.4.2 Výběr případů

Vzhledem k povaze zvolené výzkumné strategie byl výběr případu záměrný. Jednalo o kriteriální vzorkování (*criterion sampling; criterion-based case sampling*, in Patton, 2002; Hendl, 2005), kdy výběr případu musel splňovat předem definovaná kritéria. Výběr byl ovlivněn ochotou učitelů zapojit se do výzkumu (zejména z důvodů pracovní vytíženosti učitelů nebyli do výzkumu zahrnuti učitelé dvou záměrně vybraných škol, kteří splňovali všechna kritéria, jedna ze škol využívala ve výuce dokonce mapy učebního pokroku) a také metodou sněhové koule<sup>5</sup>.

Konstrukce vzorku byla graduální – školy a jejich učitelé nebyli vybíráni na začátku výzkumu, ale postupně na základě sběru prvních dat a jejich analýzy tak, aby výběr přinášel nové informace a zároveň docházelo v některých směrech k saturaci dat. O plné saturaci přesto hovořit nelze – vzorek by musel být mnohonásobně větší; každá škola, a každý učitel v ní, je svým způsobem jedinečná a specificky pracuje také s formativním hodnocením.

Stanovila jsem si čtyři základní kritéria, dle nichž se výběr učitelů řídil:

- a) používání různých forem, u nichž byl předpoklad využívání rozvinutých metod formativního hodnocení (slovní hodnocení) či nástrojů formativního hodnocení (mapy učebního pokroku, týdenní plány, žákovská portfolia apod.);
- b) Pravidla pro hodnocení žáků (ŠVP) explicitně odkazují na používání formativní hodnocení;
- c) učitelé podporují aktivní učení se žáků<sup>6</sup>;
- d) učitelé deklarují osobní přístup k žákům.

Nakonec bylo vybráno sedm učitelů (6 na ZŠ, 1 na SŠ). Jednalo se o výběr (terminologie dle Yina, 2009) jednak **extrémních (unikátních) případů** (ZŠ Slovní, ZŠ Písmenková, ZŠ Stupnicová, ZŠ Projektová, ZŠ Alternativní a SŠ Alternativní; tyto školy se vymykaly nejen svým unikátním pojetím hodnocení, ale rovněž svým přístupem k žákům a rodičům, svou otevřeností), **jednak reprezentativních (typických) případů** (ZŠ Výběrová). Ta reprezentovala spíše

---

s určitými sociálními hranicemi, reálné věci, které si můžeme snadno vizualizovat, takže události, procesy, funkce, závislosti už do jeho pojetí nezapadají.

<sup>5</sup>Metodu sněhové koule chápu jako volbu další případů na základě doporučení jedinců zapojených do výzkumu (Mioviský, 2006, s. 131).

<sup>6</sup> Bod c) odkazuje na didaktický konstruktivismus, o kterém se zmiňuji v 1. kapitole.

tradičního, průměrného učitele (viz níže)<sup>7</sup>. Stake (2006) k tomu uvádí, že netypické případy mohou někdy v mnohém osvětlit podstatu věcí více než k výzkumu na první pohled případy typické, ale zároveň doporučuje do vícepřípadových studií zahrnout typické i netypické případy. Snahou bylo získat různé přístupy a pokusit se o maximální variaci (*maximal variation sampling*, in Creswell, 2005; Pattonem (2002) nazývaná *heterogeneity sampling*). Z toho důvodu vzešla také nutnost nejprve popsat každou školu a učitele jednotlivě se svými specifiky a až poté hledat obecná témata týkající se formativního hodnocení.

Jak jsem již psala, konstrukce vzorku byla graduální. V první fázi výběru byla volena škola, která je specifická tím, že používá místo známek na vysvědčení slovní hodnocení po celou dobu povinné školní docházky (ZŠ Slovní). Záměrně byla oslovena začínající učitelka, u níž mě zajímalo, jak se s tímto systémem hodnocení vyrovnává. Na této škole byl realizován v podstatě pilotní výzkum, který sloužil k ověření výzkumného plánu a přinesl mnoho nesmírně zajímavých zjištění. Učitel na ZŠ Stupnicové byl zvolen proto, že určitou dobu působil jako regionální koordinátor jednoho z metodických portálů pro učitele, zabýval se kromě jiného i tématy hodnocení a sebehodnocení. Třetí škola mi byla doporučena školou druhou (*My tohle už neděláme, nešlo nám to. Ale zkuste školu* (anonymizováno), *ti jsou v tom dobří*; St\_U\_RH1). Jednalo se tedy o využití metody sněhové koule. Třetí škola (ZŠ Písmenková) měla být jedinečná v tom, že dokáže pracovat s portfolii žáků pro formativní účely. Oslovila jsem učitelku českého jazyka, která na škole působí již řadu let, a předpokládala jsem, že dokáže popsat impulsy k zavedení žakovských portfolií i jejich implementaci. Čtvrtou školu (ZŠ Projektová) jsem vybrala na základě absolvovaných praxí. Jedná se o školu progresivní, která je zapojená do několika projektů, přičemž učitelka Martina absolvovala několik kurzů RWCT<sup>8</sup>, bylo tedy naplněno i kritérium vážící se ke konstruktivistickému způsobu výuky. Pátá škola byla zástupcem tradičního, průměrného učitele (bez negativní konotace, ve smyslu implementace formativního hodnocení). Vymykala se tím, že se jedná o školu výběrovou, v níž převažuje ve výuce českého jazyka transmisivní způsob výuky.

Byla jsem si vědoma velké různorodosti vybraných škol a učitelů zapojených do výzkumu, přesto se nedalo hovořit o nasycenosti výzkumného vzorku. V souladu se zahraničními výzkumy, které se zabývaly formativním hodnocením, bylo zřejmé, že implementace formativního hodnocení bude úspěšná zejména tam, kde je v centru zájmu dítě (žák), kde byl tedy opuštěn transmisivní způsob výuky, výuka je z velké části postavena na skupinové práci apod.

---

<sup>7</sup> Ona typičnost se týká zejména používaných forem výuky a metod hodnocení. Přesto zůstává otázkou, zda něco takového jako „typický“ případ může existovat (respektive do jaké míry může být případ typický).

<sup>8</sup> Vzhledem k osobní zkušenosti s kurzy RWCT jsem předpokládala, že učitelé, kteří absolvovali některý z těchto kurzů, budou používat různé metody, techniky a nástroje hodnocení (v souladu s náplní RWCT, viz cíl: aby si učitel osvojil nové techniky hodnocení, které mu umožní lépe sledovat pokrok žáků).

Posledním zvoleným případem tedy byla škola alternativní<sup>9</sup>. V této fázi je nutné vysvětlit, proč do výzkumu, ačkoliv výzkumné otázky odkazují na podobu formativního hodnocení na nižším sekundárním stupni hodnocení, byla zahrnuta učitelka střední školy. Rozhodla jsem se tak po zkušenostech s učitelem na ZŠ Alternativní. Ostatní základní školy waldorfského typu, které jsem oslovovala, se neozývaly, což možná souvisí s jejich větší uzavřeností, ale cítila jsem, že výzkum pouze na této škole nepovede k porozumění specifik waldorfských škol v oblasti formativního hodnocení. Po zprostředkování kontaktu se střední školou mi byla poskytnuta celá řada nových informací a pohledů, proto jsem se rozhodla data takto získaná ve výsledné zprávě prezentovat.

U všech učitelů platilo pravidlo, že byli aprobovaní<sup>10</sup> pro výuku Českého jazyka a literatury na nižším, případně vyšším, stupni sekundárním stupni vzdělávání (ISCED 2). Učitelé se lišili tedy svou délkou praxe i pracovními zkušenostmi. U žáků byl výběr založen na jejich ochotě, a navíc po předložení podepsaného informovaného souhlasu od rodičů (jeho ukázka je k dispozici v Příloze II.1) – jednalo se vždy o žáky, které vyučoval učitel, s nímž byl veden rozhovor, a jehož výuka byla předtím pozorována. V každé škole byly vedeny rozhovory vždy s žáky s nadprůměrným, průměrným i podprůměrným prospěchem. Podle počtu žáků, kapacitních možností dané školy a ochoty daného učitele uvolnit žáky s výukou probíhaly rozhovory v různě velkých skupinách.

**Tabulka 6** Charakteristika učitelů zapojených do výzkumu

Škola	Jméno učitele	Délka praxe	Absolvované kurzy vztahující se k hodnocení	Poznámky
ZŠ Slovní	Žaneta	2 roky	Žádné	Začínající učitelka
ZŠ Stupnicová	Jiří	16 let	SKAV RWCT	Dříve jeden z koordinátorů metodického portálu pro učitele
ZŠ Písmenková	Jana	14 let	RWCT, čtenářská gramotnost	Výchovná poradkyně
ZŠ Výběrová	Irena	15 let	Žádné	Výchovná poradkyně
ZŠ Projektová	Kristýna	6 let	RWCT	Absolvovala semináře pořádané školou např. ke zpětné vazbě
ZŠ Alternativní <sup>11</sup>	Šimon	5 let	Seminář waldorfské pedagogiky	Učitel neaprobovaný v ČJL
SŠ Alternativní	Ladka	5 let	Semináře waldorfské pedagogiky	

<sup>9</sup> Průcha (2012a) ve své monografii používá pro všechny „reformní školy“ název „alternativní školy“. Mezi jejich charakteristické znaky patří to, že se vyznačují nějakou pedagogickou specifičností.

<sup>10</sup> Učitel ZŠ Alternativní později v rozhovoru uvedl, že nemá vystudovaný obor ČJL, příběh tohoto učitele není nakonec ve výsledcích prezentován.

<sup>11</sup> Tato škola a učitel Šimon nakonec není prezentován v závěrečných výsledcích.

## 9.5 Metody a procedury sběru dat

U případových studií je nutné používat širokou škálu zdrojů dat (Yin, 2009), tedy ve své podstatě několik metod sběru dat, abychom mohli daný fenomén zmapovat komplexně. Případové studie založené na odlišných zdrojích informací zvyšují přesvědčivost a přesnost. To považuje třeba Yin (2009) za silnou stránku případové studie. Přičemž, jak píše Bassey (1999), bychom měli být v centru dění a získávat data z první ruky. Můj sběr dat probíhal v terénu („out-door“), tj. na půdě školy, resp. třídy, v interakci s aktéry, kteří se na výzkumu de facto podíleli.

Zatímco Yin (2009) počítá mezi relevantní zdroje výzkumných zjištění v případové studii veškerou dokumentaci, rozhovory, zúčastněné i nezúčastněné pozorování a produkty vztahující se ke zkoumaným fenoménům, Bassey (1999, s. 81) uvádí tři základní metody sběru dat: kladení otázek a soustředěné naslouchání odpovědím, pozorování událostí a čtení dokumentů. Sběr dat v tomto výzkumu sestával z několika fází a metod sběru dat:

- a) analýza způsobů hodnocení škol v příslušných dokumentech (způsoby hodnocení avizované v dokumentech školy, zejména ve ŠVP);
- b) přímé pozorování žáků a učitelů ve školních třídách na 2. stupni ZŠ, příp. 1. ročníku SŠ (ve vzdělávacím oboru ČJL) za použití pozorovacích archů, terénních poznámek, případně audiozáznamů;
- c) přímé pozorování školy – na chodbách, v kabinetech, sborovnách, při školních akcích apod.;
- d) hloubkové polostrukturované individuální rozhovory s učiteli;
- e) skupinové rozhovory a ohniskové skupiny s žáky pozorované třídy;
- f) hloubkové polostrukturované individuální rozhovory s vedením školy, resp. s odpovědnou osobou, která má na starosti filosofii hodnocení na dané škole, pokud nebude moci zodpovědět dané otázky učitel zapojený do výzkumu;
- g) obsahová analýza, resp. analýza dokumentů (např. žákovská portfolia, žákovské diáře, týdenní plány, sešity, pracovní listy, didaktické testy, dotazníky, hodnotící dotazníky, sebehodnotící dotazníky či učitelovy záznamy hodnocení).

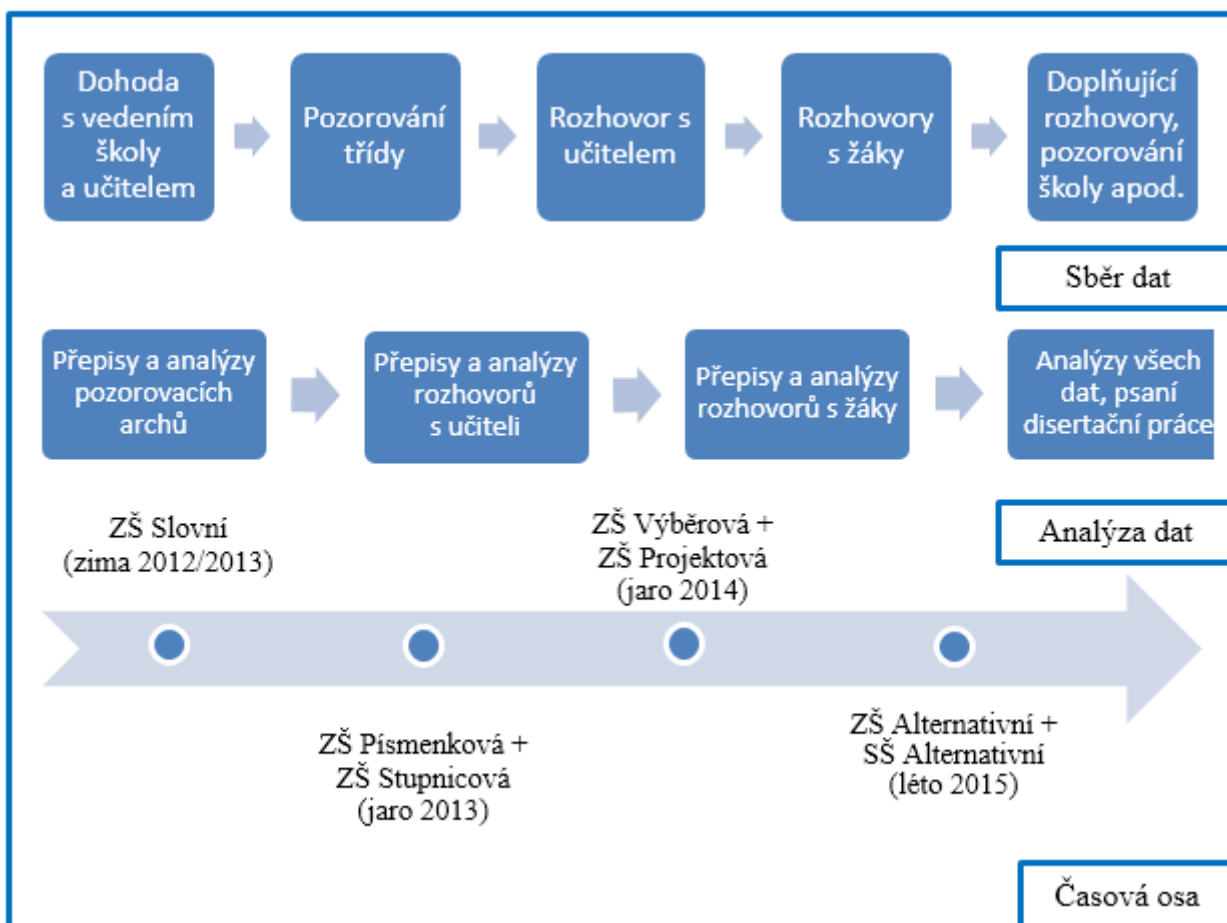
Přehled použitých metod sběru dat a zapojení jednotlivých aktérů do výzkumu předkládá následující tabulka 7.

**Tabulka 7** Metody sběru dat

<b>Metoda sběru dat</b>	<b>Škola jako celek</b>	<b>Vedení školy</b>	<b>Učitel</b>	<b>Žáci</b>
<b>Pozorování<sup>12</sup></b>	terénní poznámky – dny otevřených dveří, projektové dny, sborovna, přestávky, konference, workshopy, setkání oborových didaktiků s učiteli k MUP		záznamové archy pro pozorování výuky ve třídě, pozorování o přestávkách	záznamové archy pro pozorování výuky ve třídě, pozorování o přestávkách
<b>Dotazování</b>		individuální rozhovory v případě potřeby a ochoty vedení	individuální rozhovory	skupinové rozhovory ohniskové skupiny (individuální rozhovor)
<b>Analýza dokumentů vztahujících se k hodnocení</b>	ŠVP výroční zprávy inspekční zprávy		archy se známkami, další materiály vztahující se k hodnocení žáků	žakovské knížky sešity písemky portfolia sebehodnotící listy vysvědčení

Výzkum započal sběrem dat a jejich analýzou na ZŠ Slovní (zima 2012/2013). Ten probíhal ve spolupráci s doktorandkou Kateřinou Novotnou – ta se specializovala zejména na předmět anglický jazyk. Data z pozorování hodin anglického jazyka a rozhovor s vyučující stejně jako rozhovor s žáky nad tématy hodnocení v anglickém jazyce nejsou součástí mého výzkumu – použila jsem z nich pouze rozhovor s vyučující českého jazyka (vedla jsem sama), pozorování hodin českého jazyka, rozhovor se zástupcem školy (společně s K. Novotnou) a rozhovory s žáky (společně s K. Novotnou). Další sběr dat probíhal paralelně na dvou základních školách (ZŠ Stupnicová a ZŠ Písmenková v dubnu 2013; ZŠ Výběřová a ZŠ Projektová na jaře 2014) a sběr dat byl ukončen v létě 2015 na ZŠ Alternativní a SŠ Alternativní.

<sup>12</sup> Pozorování vyučovacích hodin se pohybovalo v rozmezí 4-7 vyučovacích hodin.



**Obrázek 21** Postup sběru dat a jejich analýza

### 9.5.1 Zajištění vstupu do terénu

Z počátku jsem vstupovala do škol jako cizinec<sup>13</sup>, pro vyučujícího i žáky neznámý člověk. Do některých škol jsem vstupovala po telefonické domluvě s ředitelem školy, který mě odkázal na některého z vyučujících, který je ochoten se mi věnovat. Na některých školách jsem nejprve oslovovala (telefonicky či emailem) vyučujícího a až poté získávala souhlas vedení školy s prováděním výzkumu. Vždy se tak dělo po stručném představení své osoby i výzkumu. Až poté proběhla první informativní schůzka, na níž jsem vysvětlila účel výzkumu a jeho realizaci. Termíny náslechu a dalšího pobytu ve škole jsem potom vždy konzultovala s vybraným vyučujícím, který zajišťoval i vhodné místo a čas na rozhovor s žáky a případně mě seznamoval s akcemi dané školy, kterých se mohu účastnit (např. projektový den, den otevřených dveří apod.). Vyučující dané školy tak fungoval jako tzv. gatekeeper (průvodce). Pozorování výuky i školy vždy probíhalo po předchozí domluvě s vyučujícím.

<sup>13</sup> Termíny „cizinec“ a „návštěvník“ jsem si vypůjčila od Švaříčka, Šedové a kol. (2007). Byla jsem si vědoma rizik, která s sebou nese role cizince (snižuje pravděpodobnost otevřenosti respondentů), snažila jsem se s respondenty navázat bližší kontakt a získat jejich důvěru.

Aby učitelé nebyli ovlivněni mými otázkami v rozhovoru v pozorované výuce, tj. aby nedocházelo k tzv. reaktivitě účastníků ve výzkumu, volila jsem na každé ze škol stejný postup: nejprve probíhalo pozorování vyučovacích hodin, pobyt na škole (projektové dny, dny otevřených dveří, pozorování učitelů a žáků o přestávkách apod.), teprve poté se uskutečnil rozhovor s vyučující/m a následně rozhovory s žáky. V této době mě již znali a věděli o důvodu mé návštěvy i účelu sběru dat. *Průběh sběru dat byl v některých případech cyklický – po pozorování a rozhovorech s učiteli a žáky jsem se do školy vracela ověřit si některé výpovědi či doplnit výzkum o rozhovor s vedením školy.*

### 9.5.2 Pozorování

Jak jsem již zmiňovala, pozorování bylo vždy první fází sběru dat na každé škole. Účelem pozorování bylo zjistit více o interakci mezi učitelem a žáky, mezi žáky samotnými, udělat si obrázek o atmosféře, která zde panuje v hodinách, a celkovém klimatu – třídním i školním. Vždy se jednalo o **pozorování přímé** (byla jsem fyzicky přítomna na všech pozorovaných hodinách), **otevřené** (učitelé i žáci věděli, že jsou pozorováni; vyučovací hodiny jsem pozorovala, ale nezasahovala do nich) a **nestrukturované**. V počáteční fázi předvýzkumu jsem předpokládala využití videozáznamů pozorovaných hodin. Ukázalo se, že učitelé tomuto sběru dat nejsou příliš nakloněni, proto jsem od možnosti využití videozáznamů ustoupila.

Při pozorování byla má pozice vždy v zadním rohu místnosti (směrem k tabuli), odkud jsem nejméně narušovala edukační procesy a probíhající interakce. Pokud jsem byla přítomna na hodině, v níž probíhala kooperativní výuka či skupinová práce, obcházela jsem třídu a naslouchala skupinovému rozhovoru. Snažila jsem se zaznamenat také rozhovor učitele s žákem, byla-li jsem takového rozhovoru svědkem. Vše, co se odehrávalo v hodinách, jsem zaznamenávala do pozorovacích archů. V některých třídách jsem měla možnost na část hodin využít diktafon, to však nebylo samozřejmostí.

Pro zaznamenání všech klíčových událostí, které se ve třídě odehrávaly, byl připraven speciálně upravený záznamový arch pro pozorování prvků formativního hodnocení. Tento arch obsahoval tři části s následujícími položkami<sup>14</sup>:

- 1. Přední strana pozorovací archu:** identifikační údaje o škole a třídě; doplňující informace, které poskytl učitel; doplňující informace pozorovatele.
- 2. Činnosti včetně časových záznamů:** čas, činnost učitele, činnost žáků, komentář a otázky.
- 3. Projevy formativního hodnocení:** např. Sděljuje učitel žákům cíle hodiny? Jak?; Užívá učitel kritériální hodnocení? Jak vypadá? Jsou žáci chváleni a povzbuzováni k vyššímu výkonu?; Jaký

---

<sup>14</sup> První dvě části byly inspirovány pozorovacím archem vytvořeným K. Starý (2007) pro účely pedagogicko-psychologické praxe studentů PedF UK.

jazyk používá učitel při hodnocení žáků?; Vede učitel žáky k samostatnému vyhledávání jejich chyb a k samostatnému nalézání řešení? Věnuje se učitel žákům při hodině individuálně? Rozvíjí učitel u žáků vrstevnické hodnocení? Rozvíjí učitel u žáků sebehodnocení? Upravuje učitel na základě zpětné vazby od žáků svou další výuku? apod.

Nakonec se ukázalo, že strukturovaný pozorovací arch není příliš funkční<sup>15</sup>. Mnohem více se mi osvědčila pro pozorování výuky jen první část pozorovacího archu, která umožnila zachytit veškeré důležité situace ve třídě a ponechávala prostor pro otevřenost (ukázka vyplněného archu je v příloze II.2). V podstatě lze říci, že se jednalo o trychtýřovité dělené pozorování (Spradley, 1980, in Švaříček, Šed'ová a kol., 2007), které bylo v první fázi deskriptivní (široce zaměřené pozorování, v němž jsem pozorovala jednání učitele a žáků, druhy aktivit, klima třídy a prostor třídy jako celek), a postupně se přetavilo v zaměřené pozorování (sledovala jsem cíle výuky, práci s kritérii, komunikaci ve třídě, vztahy mezi žáky, vztahy mezi učitelem a žáky apod.).

### 9.5.3 Rozhovory

Rozhovory bývají častou metodou sběru dat v případových studiích. Využila jsem semistrukturovaný rozhovor, který vychází z předem připravených témat a otázek. Při tvorbě tazatelských otázek 1–3 byl použit pyramidový model otázek<sup>16</sup>, kde jádro tvořila základní výzkumná otázka rozložená na specifické výzkumné otázky, které byly rozpracovány do otázek tazatelských (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007). Výsledná koncepce tazatelského schématu se odvíjela od specifík vybraných škol a zahrnovala také otázky směřující k pozorovaným hodinám a dokumentům.

#### 9.5.3.1 Hlubkové semistrukturované rozhovory s vyučujícími a vedením školy

Od učitelů, příp. vedení školy, jsem se potřebovala dozvědět, jaké způsoby hodnocení používají, jaké jsou jejich zkušenosti s formativním hodnocením, jaké metody formativního hodnocení implementovali do své výuky a jaká vidí pozitiva či limity při zavádění formativního hodnocení do praxe.

Na delší rozhovor vždy bylo vyčleněno dostatek času, i když i zde se stávalo, že rozhovor byl přerušen vstupem žáků či kolegyně do kabinetu nebo telefonátem. Rozhovory byly vedeny standardně, tváří v tvář, individuálně, jednou prostřednictvím programu Skype<sup>17</sup>. Rozhovor

<sup>15</sup>V předvýzkumu se ukázalo, že bude třeba precizovat záznamový arch tak, aby co nejlépe sloužil svému účelu. Proto jsem se rozhodla do něj zařadit druhou část, a to záznamy o činnostech (časové sekvence, činnost učitele a činnost žáků).

<sup>16</sup> Ukázka aplikace pyramidového modelu otázek viz Příloha II.3.

<sup>17</sup> Rozhovor skrze Skype dává účastníkům výzkumu možnost vyhnout se nepříjemným situacím či vyrušování, je časově přívětivější (flexibilnější), může se tak stát rovnocenným partnerem osobních rozhovorů tváří v tvář. Přesto někteří výzkumníci upozorňují (Janghorban, R., Roudsari, R. L., & Taghipour, A., 2014), že relativní anonymita



s učiteli trval od 45 do 90 minut, záleželo zejména na jejich časových možnostech. Pro učitele jsem měla připraveny 4 základní tematické okruhy (Vztah učitele k hodnocení – TO1; Způsob hodnocení učitele – TO2; Vliv školy na podobu hodnocení konkrétního učitele – TO3; 6 dílčích okruhů bylo zaměřeno na konkrétní metody formativního hodnocení (TO4) – cíle výuky, kritéria hodnocení, zpětná vazba, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení; spolupráce rodiny a školy) a další okruhy byly přizpůsobeny specifikům dané školy (TO5). Schéma semistrukturovaného rozhovoru s učitelem je v příloze II.4. V průběhu výzkumu byly vždy kladeny také navazující otázky (abych se ujistila, zda jsem správně pochopila vyřčené či aby byly prohloubeny získané informace). Před závěrem každého rozhovoru byla informantům položena tzv. ukončovací otázka (např. *Máte ještě nějaké myšlenky, podněty, na které jsem se nezeptala?*).

Zpětná vazba k pozorování hodiny a vyvstálé otázky byly diskutovány s vyučujícími neprodleně po výuce. Tyto kratší rozhovory nebyly zaznamenávány na diktafon, odehrávaly se na chodbách, o přestávkách apod. Všechny se potom staly se součástí terénních poznámek.

### 9.5.3.2 Rozhovory s žáky

Vzhledem k tomu, že žáci mnohdy nedokážou otázky tematizovat a přemýšlet o nich jako dospělí či učitelé, a cítí se bezpečněji při rozhovoru s vrstevníky ve skupině, kde nepanuje mocenská převaha, rozhodla jsem se pro rozhovory v ohniskových skupinách<sup>18</sup>, v níž jsem zastávala roli moderátora, který diskusi řídil a podněcoval. Druhým důvodem pro jejich volbu bylo využití potenciálu skupinových interakcí (zmiňováno např. Morganem, 2001).

Ačkoliv např. Miovský (2006) používá termín „skupinové interview“ až pro případ, kdy je rozhovor veden s více než třemi osobami, dovoluji si používat „skupina“ pro dva a více lidí, kteří na sebe vzájemně působí<sup>19</sup>. To je zřejmé i z tohoto rozhovoru (ST\_Ž\_R2):

*Miriam: To sme dělali hlavně o matice že paní učitelka dělá takový skupinky my sme dělali práci a naučili jsme se to vlastně sami.*

*T: A dělá to stejně i pan učitel na češtinu?*

*Alice: Ne to ne. Ale mně se třeba ještě nelíbí to zkoušení u tabule protože někdo kdo má trému ale má ty vědomosti tak to vlastně nemůže projevit ale v tý písence se to dá projevit*

*Miriam: Ale já se třeba učím že jo jsem se naučila nákoulatku ale pan učitel to podá tak zvláště jako tu otázku že já jí prostě ani nepochopím a já hlavně před tou třídou to ani neřeknu tak jak bych chtěla*

*T: a myslíte si že je to tou třídou, kolektivem ve třídě?*

---

interakce online a nedostatek sdíleného sociálního kontaktu může narušit prezentaci informanta a spolehlivost jeho výpovědí, oproti osobním rozhovorům tváří v tvář.

<sup>18</sup>Miovský (2006) chápe skupinový rozhovor jako metodu sběru dat, která se podobá individuálnímu hloubkovému rozhovoru – nepracuje se se skupinovou interakcí a dodržuje se model otázka-odpověď. Z tohoto důvodu dále hovořím o ohniskových skupinách, které na skupinové interakci staví. V jednom případě (na ZŠ Slovín) byl prováděn s žákem 7. ročníku individuální rozhovor. Všechny ostatní rozhovory probíhaly metodou ohniskových skupin.

<sup>19</sup>Jsem si vědoma toho, že někteří sociální psychologové považují za skupinu častěji tři a více lidí. Např. Čáp a Mareš (2007) považují dyádu pouze za formu mezilidských vztahů, Helus (2015) uvádí již dyádu v souvislosti se sociální skupinou. Domnívám se, že i dva žáky jedné třídy lze v tomto případě možné považovat za skupinu – jsou ve vzájemných dlouhodobých vztazích, věnují se společným činnostem a podřizují se podobným hodnotám a normám. Navíc mezi nimi probíhala vzájemná interakce.

*Miriam, Alice: Ne to ne/*

*Miriam: To jako obecně mně se třeba líbí že na fyziku s paní učitelkou my jako mluvíme nebo nás zkouší a ty ostatní maj práci ona nás zkouší i když je to před tou třídou ona mě třeba vysvětlovala že mě nemůže zkoušet v kabinetě takže by se mi líbilo kdyby pan učitel zadal ostatním práci a mě by pak zkoušel*

*Alice: To jo jenže tím hlasem pan učitel přebije všechny ostatní*

*Miriam: To jo no, je ho stejně slyšet po celý třídě (ST\_Ž\_R2).*

Ohniskovou skupinu<sup>20</sup> zde chápu jako metodu sběru dat, při níž je vybrána a sestavena skupina jednotlivců za účelem diskuze a komentování, na základě osobních zkušeností, nějakého tématu, které je předmětem výzkumu (Powell & Single, 1996, s. 499). Powell a Singlová (1996) či Morgan (2001) považují za optimální 6–10 participantů pro konání ohniskových skupin, vzhledem k prioritám žáků probíhaly rozhovory také v dyádách či triádách, i když jsem si byla vědoma rizika malé skupiny, která citlivě reaguje na dynamiku mezi účastníky. Ale mou snahou bylo vytvoření příjemné atmosféry, aby žáci byli sdílní. Umožnila jsem jim vybrat si, s kým a v jakém počtu se chtějí účastnit rozhovoru – aby se nestalo, že někteří by měli tendence být konformní skupinovému názoru a netajili některé informace, např. o pocitu bezpečí či nebezpečí při vyjadřování vlastního názoru nebo hodnocení (např. Patton, 2002). Skupiny žáků byly homogenní z hlediska věku, někdy homogenní, někdy heterogenní z hlediska genderu a prospěchu. Pokud se stalo, že žáci se mnou hovořili pouze ve dvojicích či trojicích, oslovila jsem vždy větší počet skupin, aby byla zajištěna různorodost pohledů a saturace dat.

Délka rozhovorů s žáky v ohniskových skupinách se pohybovala mezi 30–55 minutami, záleželo na časových možnostech (délka vyučovací hodiny), ochotě žáků a jejich výřečnosti, a ochotě či možnostech učitelů uvolnit žáky z výuky. Rozhovory probíhaly často v tradiční školní třídě, ale také v tělocvičně, výtvarné učebně či na zahradě dané školy. Každý rozhovor začal představením mé osoby, připomenutím tématu rozhovoru a informacemi o zacházení s daty. Poté se představili všichni žáci. Zopakovali jsme si pravidla rozhovoru (inspirována základními pravidly citovanými v práci Miovského, 2006, s. 183–184): hovoří vždy pouze jen jeden žák, diskuze se potom účastní všichni, nikdo nemá dominantní roli, každý má právo říci svůj názor, každý má právo se k názoru jiného vyjádřit, každý má právo odmítnout odpověď či ji ukončit, nepřeje-li si pokračovat. Při rozhovoru byly používány také podpůrné materiály – zejména žákovské knížky, sešity, portfolia, sebehodnotící listy, kritéria apod.

---

<sup>20</sup> Anglický termín „focus group“ bývá překládán různě – jako fokální skupina, fokusní skupina či ohnisková skupina. Termín „ohniskové skupiny“ se v českém jazyce nejvíce ustálil, zejména po překladu Morganovy monografie (Focus Groups as Qualitative Research), v němž Jana Krchová použila překlad „Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu“ a Miovský (2006, s. 175) jej považuje za kompromisní. Naopak Hendl (2005, s. 182–184) žádný z těchto termínů neuvádí, ale používá termíny jako skupinová diskuze či skupinové interview. Švaříček, Šedřová a kol. (2007) rozlišují mezi skupinovým rozhovorem (pro který platí téměř stejná pravidla jako pro hloubkový rozhovor a nepracuje se se skupinovou interakcí) a ohniskovými skupinami.

Na třech školách (ZŠ Výběřová, ZŠ Slovní, ZŠ Projektová) se mi stalo, že žáci vyjádřili přání vypnout diktafon a některá témata byla sdělena až poté (objevovala se témata nákupu notebooků, problematika stěhování žáků do tříd, skříněk na oblečení – tedy témata, které neměla nic společného s hodnocením, ale žáci cítili potřebu se k němu vyjádřit; zaznamenala jsem také témata věnující se případům z jejich pohledu nespravedlivého chování učitelů ve vztahu k žákům, např. nadřizování). Veškeré takto poskytnuté informace byly poté zaznamenány do terénních poznámek.

#### **9.5.4 Obsahová analýza dokumentů**

Obsahovou analýzu dat chápu jako metodu sběru dat<sup>21</sup>, která se zabývá analýzou materiálu, který vzniká interakcí mezi výzkumníkem a účastníky výzkumu (Miovský, 2006). Vybírala jsem materiály, které dokumentují školní hodnocení na dané škole, zejména formativní hodnocení (dokumenty tedy musely být relevantní k cílům práce a výzkumným otázkám). Jednalo se ve své podstatě o relační analýzu (Dvořáková, 2010), kdy nebyly zaznamenány pouhé výskyty určitého jevu, ale také vztahy mezi nimi. Všechny materiály (ŠVP, výroční zprávy, inspekční zprávy, žákovské knížky, vysvědčení, sešity, žákovská portfolia a artefakty produkované ve výuce – pracovní listy, sebehodnotící listy, kritéria hodnocení apod.) byly nahrány do softwarového programu MAXQDA 11 a podrobeny kvalitativní analýze. Bylo tak možné provázat informace z rozhovorů a pozorování s další dokumentací dané školy a třídy.

#### **9.5.5 Závěrem ke sběru dat**

Do terénu jsem se vracela – jednak proto, že sběr dat nebyl možný v řádu jednoho či několika málo dnů (čekala jsem na podepsané souhlasy od žáků, do výzkumu vstupovaly dny volna, výlety), jednak z důvodu nedostatku informací. Další rozhovory a případná pozorování byly uskutečněny dle potřeby a pro zajištění saturace dat.

Každý případ byl zkoumán v kontextu a ve své integritě, s vnitřními vztahy a problémy. V terénu jsem ovšem netrávila měsíce, ale čas zde trávený se pohybuje od několika hodin do několika dnů, což je v souladu s literaturou uváděnou Dvořákem a kol. (2010) – čas strávený v terénu je u vícepřípadových studií kratší. Seznam hlavních zdrojů dat shromážděných ve výzkumu je v příloze II.7.

### **9.6 Analýza dat**

Analýza dat probíhala prakticky od přepsání prvního rozhovoru a v následujících krocích.

---

<sup>21</sup> Dle Dvořákové (2010, s. 95) může být obsahovaná analýza chápána také jako výzkumná strategie či technika, výzkumný nástroj, postup, přístup, metodologická cesta, konceptuální rámec či teoretická perspektiva.

### 9.6.1 Transkripce dat

Veškerá data byla systematicky ukládána, zálohována a vždy opatřena podstatnými informacemi (místo a čas sběru dat, případně další informace podstatné pro následnou analýzu). Dle Basseyeho rady (1999), že bychom neměli sbírat data, pokud nemáme dostatek času a energie je analyzovat, jsem se snažila zpracovaná data analyzovat ihned po jejich sběru. Mason (1996, in Ezzy, 2002, s. 70) doporučuje učinit přepisy ihned po rozhovoru – mohou sloužit jako zpětná vazba pro výzkumníka a zároveň mohou vyvstat další otázky, které lze zúročit v následujícím rozhovoru. Proto jsem se snažila data vždy co nejdříve zpracovávat. Pozorovací archy, které byly psány rukou, byly přepsány do elektronické podoby tentýž den či den následující.

Aby došlo k uchování původních nasbíraných dat, byl pořízen doslovný převod mluveného projevu z rozhovorů do písemné podoby dle transkripční konvence A. E. Leix (2006), která umožňuje zaznamenat i neverbální projevy, jako jsou dlouhé pomlky, smích či zdůraznění nějakého úseku výpovědi. Přepisovala jsem vše, co bylo v rozhovoru řečeno. Po prepisech rozhovorů byla použita technika anonymizace dat skrze převodní tabulku, která sloužila k ochraně jmen účastníků výzkumu<sup>22</sup>. Ukázky ze dvou přepsaných rozhovorů jsou v přílohách II.5 a II.6.

**Tabulka 8** Transkripční konvence byla převzata z disertační práce Leix (2006, s. 92)

Otázka	?
oznámení; klesavá kadence	.
naznačení pokračování výpovědi	,
zdůraznění slova nebo jeho části	<u>Text</u>
zdůraznění konce výpovědi, výkřik (zvolání, rozkaz)	text!
Pauza	...
hezitačnízvuk (eee, yyy)	#
Smích	@
hovor se smíchem	@text@
nesrozumitelný úsek	(?)
těžce srozumitelný, předpokládaný úsek	(text)
přítakání neverbalizované (uhm)	&
náhlé přerušení výpovědi	tex/
bezprostřední navázání na předchozí výpověď partnera	=
text mluvený současně, tzv. <i>overlap</i>	[ ] hranaté závorky pod sebou A: a potom [ona] B: [ne] to nebylotakhle
komentář autora transkriptu	<text>

<sup>22</sup>Součástí přílohy II.5 a II.6 jsou dvě ukázky z přepsaných rozhovorů (jeden s žáky SŠ Alternativní, druhý s pedagogickou konzultantkou). Vzhledem k slíbené anonymitě účastníků výzkumu nejsou všechny transkribované audionahrávky součástí přílohy.

### 9.6.2 Kódování a kategorizace dat

O analýze a interpretaci dat se v literatuře o případových studiích píše poměrně poskromnu. Simonsová (2009, s. 117) pro to uvádí tři důvody: a) velká část případových studií se opírá o kvalitativní data, jejichž interpretace je vysoce závislá na schopnostech výzkumníka; b) není snadné vytvořit vodítko pro postup analýzy, který by byl použitelný a opakovatelný ve všech situacích; c) poměrně dlouhý čas trvalo, než byly formulovány způsoby analýzy dat případové studie, které nejsou jednoduše pokusem aplikace analytických nástrojů, jež jsou vhodnější pro jiné druhy šetření.

Pro kódování, kategorizaci a konceptualizaci dat byl využit softwarový program pro kvalitativní analýzu dat MAXQDA 11, který umožňuje označovat více kódů současně, používat širokou paletu barev a další funkcí (např. tzv. memos pro zaznamenávání všech poznámek, nápadů, doplňujících informací, odkazů na literaturu apod.).

Cestu k interpretaci dat jsem začala otevřeným kódováním, které Švaříček, Šed'ová a kol. (2007) považují za vstup do interpretace dat nejen pro design zakotvené teorie. Všem sebraným datům byly přiřazovány kódy – i těm datovým fragmentům, které na první pohled s formativním hodnocením nesouvisely. První kódy byly přidělovány ad hoc, až při reanalýze byly kódy přejmenovávány, precizovány, slučovány synonymní výrazy apod. V některých případech byly jako kódy použity odborné termíny (např. mastery learning) nebo in vivo kódy<sup>23</sup>, které reprezentují výrazy, jež použili sami respondenti (např. „žolík“ v ZŠ Slovní). Při použití otevřeného kódování se stávalo, že některé významové jednotky se překrývaly. Text byl tímto způsobem „rozbit“ na jednotky (sekvence), kterým byly přiděleny kódy (např. kritéria – kritéria jako vodítka). Tyto označené sekvence byly různě dlouhé (od jednotlivých slov a sousloví až po věty a odstavce). Na základě kódů byly vytvářeny kategorie (někdy byly tyto dva kroky prováděny souběžně). Kódy i kategorie jsem často opatřovala poznámkami (tzv. memos), které mi pomáhaly orientovat se v textu v širším kontextu či mi pomáhaly zaznamenat aktuální nápad.

Na kódování navázala analýza a interpretace každého případu zvlášť (deskriptivní přístup), v závěru byla použita „**cross-case**“ **analýza**, specifická analytická technika pro vícepřípadové studie (Yin, 2009, s. 156; Merriam, 1998, s. 194–195), jejímž cílem je určit podobnosti a odlišnosti v jednotlivých případech. Tomu odpovídá také způsob prezentování dat – nejprve je představen každý případ jednotlivě. V druhé části je uplatněn pohled, který poskytla cross-case analýza – výsledná data jsou prezentována tak, jak se vynořovala v průběhu této analýzy napříč všemi případy – tedy s ohledem na klíčová témata implementace formativního hodnocení do výuky. Při použití cross-case analýzy se začaly vynořovat další otázky, např. jaké

---

<sup>23</sup> Termín používaný Švaříčkem, Šed'ovou a kol. (2007, s. 215).

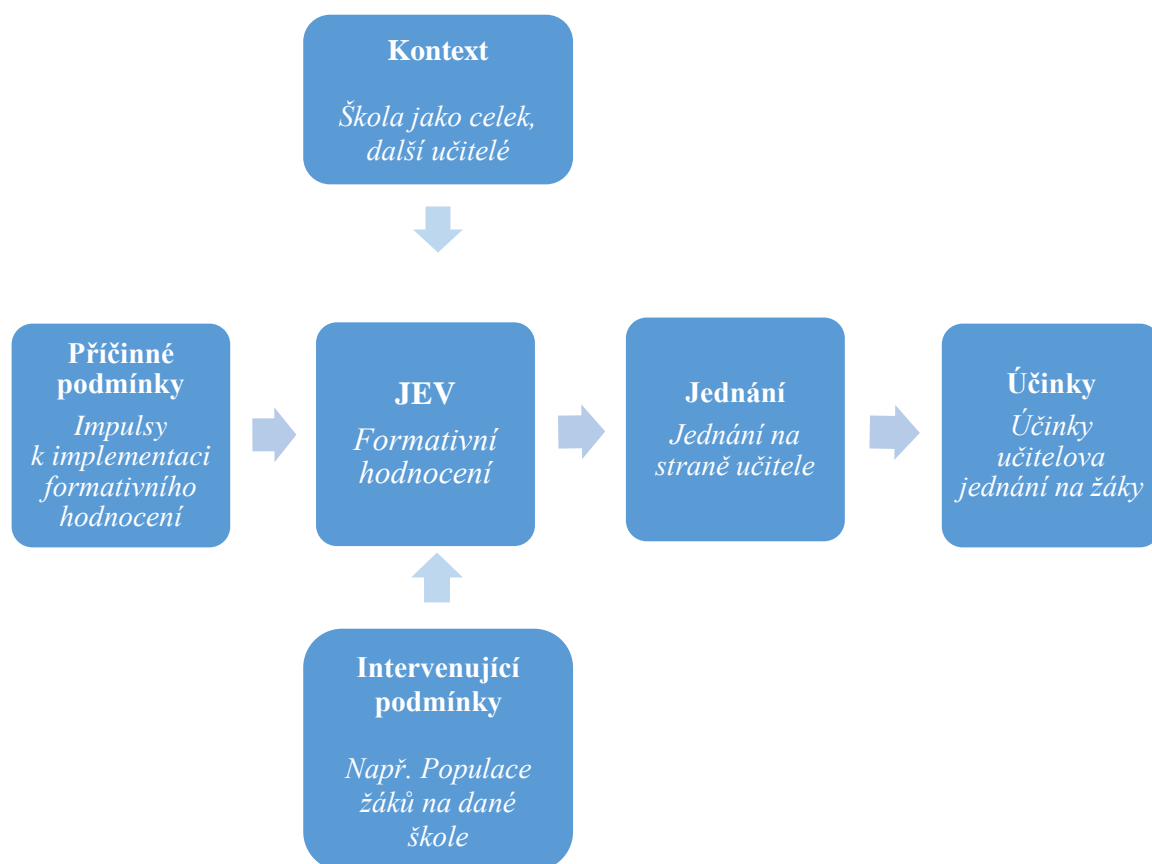
podmínky by měly být nastaveny a dodržovány, chceme-li implementovat formativní hodnocení do výuky na českých školách.

Bassey (2001, s. 10) hovoří v této souvislosti o *fuzzy generalizaci*, která znamená, že na základě případové studii můžeme zformulovat větu: když změním dosavadní podmínky z X na Y, *můžeme* dosáhnout Z (např. že žáci se toho více naučí). Sloveso *můžeme* zde odkazuje na fakt, že případové studie neumožňují poznat vliv *všech* důležitých proměnných. Dle Basseye (2001) je smyslem těchto fuzzy generalizací ukázat, čeho lze s určitou pravděpodobností za stanovení určitých podmínek dosáhnout, a dokládá to mnohými příklady i z oblasti vzdělávání (např. na studii Hallamové a Cowana o domácích úkolech – jejich účelech, výhodách a nevýhodách).

### 9.6.3 Způsob prezentace výsledků

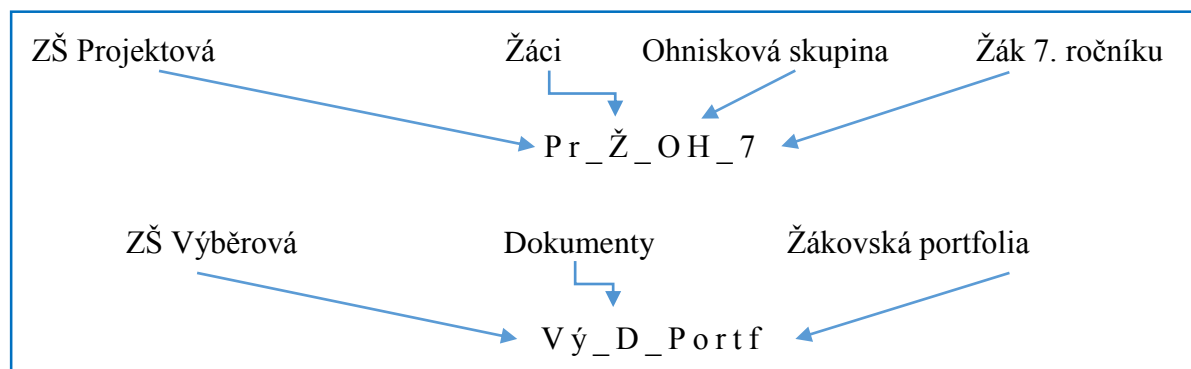
Výsledky analýzy přináším v následující kapitole. Podkapitola 10.1 je věnována popisu jednotlivých škol a učitelů (tzv. příběhů) a jejich způsobu implementace formativního hodnocení. Při interpretaci jsem si v některých příbězích vypůjčila literárně-vědní terminologii. Pro prezentaci dat jsem volila upravené schéma paradigmatického modelu zakotvené teorie podle Strausse a Corbinové (1999).

Jevem, ústředním fenoménem, je formativní hodnocení. Příčinné podmínky mají vést k výskytu nebo vzniku jevu (Strauss & Corbinová, 1999). V mém případě se jednalo o impulsy, které vedly učitele k implementaci formativního hodnocení do výuky. V položce Kontext se věnuji zasazení formativního hodnocení do školy jako celku, vlivu ředitele, zástupců, ostatních učitelů či dalších osob na škole. Mezi intervenující podmínky patří obvykle široké a obecné podmínky, které ovlivňují strategie jednání nebo interakce, mohou zahrnovat čas, prostor, kulturu, ekonomický status, individuální biografii. Strategie jednání je procesuální (její přirozenou vlastností je vývoj, změny v čase) a záměrná, zacílená, činěna z nějakého důvodu, ale výzkumník by si měl všimnout také neuskutečněného jednání nebo interakce (Strauss & Corbin, 1999). V mém případě se jednalo zejména o sledování jednání ze strany učitele (jaké metody, techniky a nástroje formativního hodnocení využívá, jakým způsobem komunikuje s žáky apod.). Následky, tj. jednání nebo interakce reagující na daný jev, jsem pojmenovala jako „účinky“ a zajímaly mě účinky učitelova přístupu k formativnímu hodnocení na žáky – např. jak pomáhá tato metoda formativního hodnocení v učení?



**Obrázek 22** Schéma paradigmatického modelu

V textech jsou přítomny fragmenty surových dat (přepsané části rozhovorů, části terénních poznámek apod. Tyto datové úryvky jsou označeny vždy kurzívou a doprovázeny kontextuálními informacemi. Pro snadnou orientaci jsem si vytvořila systém zkratk (obr. 23, seznam všech zkratk viz Příloha I.1).



**Obrázek 23** Systém zkratk používaných v této práci

## 9.7 Zajištění kvality výzkumu

Nezbytnou součástí každého výzkumu je zajištění kvality dat. Pokusila jsem se dodržet postupy a techniky vedoucí k zajištění kvality svého výzkumu.

### 9.7.1 Triangulace

Běžným způsobem k posílení validity je triangulace<sup>24</sup>, tedy „proces použití rozličných pohledů za účelem vyjasnění významu pozorování (sběru dat) a interpretace a analýzy dat“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 205). Patton (2002) rozlišuje pět druhů triangulace:

- a) triangulace metod (metodologická triangulace),
- b) datová triangulace (triangulace zdrojů dat),
- c) triangulace výzkumníků, kolegů,
- d) triangulace teoretická a
- e) triangulace participanty zahrnutými do výzkumu.

Metodologická triangulace byla zajištěna několika metodami sběru dat – pozorováním, individuálním rozhovorem, skupinovým rozhovorem či ohniskovou skupinou a obsahovou analýzou dokumentů dané školy.

Datová triangulace, která pomáhá redukovat zaujatost jednotlivých aktérů, byla zajištěna rozhovory s vyučujícími a jejich žáky, případně s vedením školy, a jejich porovnáním. Názor na zavádění formativního hodnocení přímo od hlavních aktérů, od těch, kterým mají metody formativního hodnocení přinést největší užitek a pomoci jim v učení, tedy od žáků, jsem považovala za velmi cenné. Tyto rozhovory mi pomohly odkrýt, jak formativní hodnocení vnímají žáci, jaké jsou jejich zkušenosti s metodami, technikami a nástroji, jaká vidí pozitiva či stinné stránky v jejich implementaci, jak jim pomáhají v učení.

Triangulace výzkumníků a kolegů (Bassey, 2009, v této souvislosti uvádí termín „d'áblův advokát“) proběhla zejména na úrovni editorů a anonymních recenzentů článků nabídnutých do recenzovaných časopisů. Výše zmínění kriticky pohlíželi na naše<sup>25</sup> nálezy, vznášeli náměty a celkově se jednalo o neocenitelnou pomoci, která ve svém důsledku vedla k precizování výzkumného projektu. Další cennou zpětnou vazbou byly komentáře zkušenějších kolegů při prezentaci výsledků předvýzkumu i výzkumných zjištění na řadě konferencí (domácích i zahraničních)<sup>26,27</sup>.

Velmi významnou pro mě byla spolupráce s doktorandkou Kateřinou Novotnou, která mi pomohla vyrovnat se s případnou zaujatostí tématem, přístupem k učitelům a obecně mi pomohla zaměřit se na to, kde jsou mé slabé stránky (zejména ve vedení hloubkového polostrukturovaného rozhovoru). Tuto spolupráci můžeme považovat za týmovou triangulaci

<sup>24</sup> Triangulaci zde chápeme v souladu s Denzinem jako vzájemnou validizaci různých metod (Hendl, 2005).

<sup>25</sup> Zájmena „naše“ a „nám“ zde preferuji proto, že dva články byly publikovány s kolegyní Kateřinou Novotnou a třetí se školitelem, Karlem Starým.

<sup>26</sup> Patton (2002) doporučuje reakce diváků, posluchačů (audience review) za cennou reflexivní triangulaci dat.

<sup>27</sup> Tuto triangulaci dat nazývá Patton (2002) expertní (expert audit review).



dat<sup>28</sup>, Pattonem (2002) nazývanou *triangulation with multiple analysts*, která obnáší nezávislou interpretaci stejných kvalitativních dat dvěma nebo více výzkumníky a posléze komparování jejich nálezů a výsledků.

Poslední využitou triangulací byla kontrola výsledků samotnými participanty výzkumu (dle Pattona, 2002, *review by inquiry participants*). Ve třech případech se mi stalo, že učitelé o výslednou práci či její části neprojeví zájem, jak dokládá výrok jednoho z vyučujících: *stejně bych se nedostal k tomu to přečíst* (Al\_U\_RK). V ostatních případech byla vyučujícím poskytnuta zpětná vazba týkající se jejich práce, třídy či školy, informace byly poskytnuty jazykem pedagogické praxe. Všichni učitelé, kteří mě o to požádali, obdrželi navíc zpětnou vazbu k pozorovaným vyučovacím hodinám a materiály o implementaci formativního hodnocení, které by jim mohly sloužit jako inspirace do vlastní výuky.

Jsem si vědoma toho, že triangulace ani další běžné způsoby posílení validity samy o sobě kvalitu nezajistí (k tomu je dále nutný např. adekvátní výběr metod, reflexivita výzkumníka, přístup k respondentům, správný způsob výběru vzorku atd.), ale značně k ní přispívají.

### 9.7.2 Další techniky k zajištění kvality výzkumu

Podle Čermáka a Štepaníkové (1997) spočívá spolehlivost dat v lokální zakotvenosti, tj. v tom, že byla sebrána ve specifických situacích a že výzkumník byl přítom v přirozeném prostředí respondentů. Tento požadavek byl dodržen – všechna data byla sbírána ve vybraných školách, rovněž v kapitole o výsledcích prezentuji celou školu a její specifičnost. K zajištění kvality výzkumu dále patří několik technik k zajištění spolehlivosti – dle Švaříčka, Šedová a kol. (2007) se jedná o konzistenci otázek, přepis nahrávek rozhovoru a konzistenci při kódování.

**Konzistence tazatelských otázek:** některé otázky byly kladeny všem účastníkům výzkumu, aby byla zajištěna jejich konzistence. Nové otázky byly přidávány s ohledem na hodnotící způsob dané školy a daného učitele či proto, aby se otevřela témata specifičnosti daného případu. V případě, že účastníci výzkumu nějakému termínu nerozuměli, byl vždy upřesněn (často se tak stávalo u žáků, kteří nerozuměli pojmem jako sebehodnocení či vrstevnické hodnocení).

**Konzistenci při kódování** usnadnil program pro kvalitativní analýzu dat MAXQDA. Konzistenci kódování přispělo také opětovné kódování (všechny ústřední kódy byly zkontrolovány, zda je lze zařadit pod jeden společný kód).

Lincoln a Guba (1985, in Hendl, 2005, s. 148) uvádí jako nebezpečí pro validitu tzv. **reaktivitu**, tj. zkreslení ze strany výzkumníka a zkreslení ze strany účastníků. Z mé strany jsem

---

<sup>28</sup>Denzin ji nazývá triangulací výzkumníků, jejímž cílem je zamezit zkreslení způsobené chybou lidského faktoru při získávání dat (Hendl, 2005).

proto přistoupila při sběru dat k tvorbě poznámek čtyř rozdílných kategorií (inspirace dle Laurel Richardson, 1994, in Silverman, 2005):

- a) poznámky o pozorování – záznamové archy (popisovala jsem to, co vidím ve třídě; popis toho, co se tam odehrává);
- b) metodologické poznámky – poznámky týkající se způsobu, jakým sbírám data;
- c) teoretické poznámky – domněnky, hypotézy, kritika toho, co dělám, myslím, vidím;
- d) obecné poznámky – pocitové vyjádření týkající se výzkumu, lidí, s kterými vedu rozhovor, mých pochybností apod.

To vše jsem si zapisovala do terénního deníku (výpovědi účastníků mimo diktafon; datum a čas sběru dat, délka pobytu na dané škole, své úvahy a komentáře). Konečná databáze dat byla poměrně rozsáhlá – od ŠVP, výročních zpráv, inspekčních zpráv, terénního deníku, pozorovacích archů, přepsaných rozhovorů se všemi učiteli a žáky, zástupci vedení až po dokumenty žáků (fotografií vysvědčení, sešitů, pracovních listů, žákovských knížek, portfolioí apod.) i učitelů (záznamové archy, hodnocení testů apod.). Yin (2009) v souvislosti s vedením takovéto databáze výzkumu hovoří o **řetězení důkazů** (*Chain of Evidence*), které slouží výzkumníkovi podobně jako kriminalistům v investigativním vyšetřování – umožňují vystopovat „důkazový materiál“. Výsledky výzkumu byly průběžně konfrontovány s publikovanými výsledky jiných dostupných výzkumů realizovaných doma a v zahraničí.

## 9.8 Etická dimenze výzkumu

Etika pedagogického výzkumu se stala nedílnou součástí výzkumu<sup>29</sup>. Bassey (1999, s. 73) spatřuje tři základní etická pravidla – respekt k demokracii, respekt k pravdě a respekt k osobám. V této podkapitole se zaměřím zejména na respekt k osobám (3.8.1) a respekt k pravdě, který demonstruji reflexí vlastní subjektivitu (3.8.2).

### 9.8.1 Ochrana účastníků výzkumu – anonymita, informovaný souhlas, reciprocita

Vedena snahou nezveřejnit žádná data, která by čtenáři umožnila identifikovat školy a účastníky výzkumu, jsou názvy škol i jména učitelů a žáků anonymizovány. Všechny zveřejněné informace jsou prezentované tak, aby bylo zachováno soukromí účastníků výzkumu. Všem informantům byla pomocí převodní tabulky přidělena nová jména. Pro školy byly voleny názvy,

---

<sup>29</sup>Pring (2002, in Švaříček, Šed'ová a kol., 2007) předpokládá, že každá disertační práce se dnes vyjadřuje k etickým otázkám výzkumu. Pro české pedagogické výzkumníky byl vytvořen po dlouhých letech neexistence etických zásad *Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu* (Průcha a Švaříček, 2009). Na něj v roce 2013 navázali Knecht a Dvořák s článkem *Etika vědecké práce a publikování pro mírně pokročilé* (2013). Knecht s Dvořákem (2013) se zabývali zejména etikou vědecké práce výzkumníka, ochrana účastníků výzkumu nebyla předmětem jejich zájmu. Na závažnost tématu etické dimenze výzkumu poukázalo také téma konference České asociace pedagogického výzkumu *Etické a sociální aspekty v oblasti vzdělávání a pedagogickém výzkumu*, která se konala v září 2015 v Plzni.

kteře vystihují jejich systém hodnocení. V této fázi jsem se potýkala s velkým problémem – neřící o školách příliš mnoho (aby byla zachována jejich anonymita) a na druhé straně neřící příliš málo (aby bylo podáno dostatečné množství informací vedoucích k pochopení zkoumaného fenoménu). Pravdou však je, že školy, na nichž výzkum probíhal, byly velice specifické. Každá byla svým způsobem výjimečná, vynikala originálním přístupem k výuce, hodnocení, žákům, učitelům, proto nebylo snadné ji anonymizovat.

Dalším velmi důležitým etickým principem je získání aktivního či pasivního souhlasu od účastníků výzkumu. Žáci, vyučující, ředitel, zástupce i pedagogická konzultantka byli informováni o výzkumu, poučeni o nakládání s daty a jejich souhlas je zdokumentován na diktafonové nahrávce. Písemný poučený (informovaný) souhlas od rodičů nezletilých žáků byl vždy předpokladem pro následující ohniskové skupiny s žáky.<sup>30</sup> Ukázka tohoto poučeného souhlasu (včetně informací o tématu výzkumu, délce rozhovoru a postupem zacházení s daty) je k dispozici v příloze II.1).

### 9.8.2 Reflexe vlastní subjektivity

Linda Finlayová (2002) chápe reflexivitu jako možný nástroj výzkumníka, který slouží jako základ vnitřní validity kvalitativního výzkumu. Pro mě osobně se jednalo spíše o osobní uvědomění si vlastní předpojatosti a případných předsudků. Abych se co nejlépe vyrovnala s vlastní subjektivitou, tazatelské otázky jsem konzultovala se svým školitelem, výběr škol byl utvořen rovněž po dohodě se školitelem a po konzultaci s kolegy. Pomoci reflektovat vlastní subjektivitu mi pomohla také zpětná vazba od účastníků výzkumu. Zkreslení ze strany účastníků bylo eliminováno metodologickou a datovou triangulací.

Jako absolventka vzdělávacího programu Učitelství pro druhý stupeň a střední školy, oboru Český jazyk – Základy společenských věd jsem si zvolila jako cíl svého výzkumu formativní hodnocení ve vzdělávacím oboru ČJL. Důvod tohoto výběru byl již zdůvodněn v úvodní kapitole. V některých hodinách jsem měla silné tendence zasáhnout – zejména v případech, kdy bylo zřetelné, že žáci neporozuměli – zadání práce či výkladu učitele. Bylo pro mě poté velmi obtížné zůstat pasivním pozorovatelem. Zdálo se mi, že znalost daného oboru mi sice usnadňuje pochopit záměr učitele a posoudit jeho reakce na žákovo chování a jednání, na

---

<sup>30</sup> Na každé škole jsem vedla rozhovor nejméně se třemi žáky. Nebyl problém v jejich ochotě, ale spíše v jejich zapomnětlivosti – opomněli dát poučený souhlas podepsat svým rodičům, proto nebylo možné vést s nimi rozhovor. Objevil se však také názor žáků, že *nejsme žádní pokusní králíci, aby nás pořádně někdo zkoumal* (ZŠ Písmenková, žák 8. ročníku). Tento názor třídní učitelka přičítala faktu, že v průběhu celého roku jsou žáci zapojováni do mnoha aktivit a výzkumů (náslechy studentů pedagogických fakult, praxe studentů, výzkumy, které jsou součástí bakalářských, diplomových či disertačních prací apod.).

druhou stranu se ukázalo velmi obtížné zachovat objektivitu při pozorování. Při reflexi vlastní subjektivity mi pomáhaly konzultace s dalšími účastníky výzkumu a kolegy.

## 10 Výsledky

### 10.1 Příběhy jednotlivých učitelů v kontextu školy

Tato podkapitola představuje příběhy šesti učitelů – v jakém kontextu se pohybují (charakteristika školy), jaké impulsy je vedly k implementaci formativního hodnocení do výuky a co vše je ovlivnilo. Popisují, jakými způsoby učitelé hodnotí a jaké metody, techniky a nástroje používají. Za cenný považují pohled žáků (v souladu s konceptem *pupil voice*) na tyto metody, techniky a nástroje formativního hodnocení. Pro prezentaci dat využívám upravené schéma paradigmatického modelu, které vždy shrnuje příběh jednotlivého učitele.

Každá ze škol představená níže je svým způsobem jedinečná, a proto na ni nelze uplatňovat stejná měřítká. Více prostoru je věnováno té škole a tomu učiteli, který uplatňoval rozvinutější podobu formativního hodnocení. Proto je liší i počet stran, které jsou jednotlivým příběhům poskytnuty. I když je respektován paradigmatický model, nebylo funkční ho vždy plně využít, je tedy upraven tak, aby byla prezentace dat smysluplná a účelná.

#### 10.1.1 ZŠ Slovní a učitelka Žaneta

##### 10.1.1.1 Kontext: ZŠ Slovní

ZŠ Slovní je školou dlouhodobě velmi žádanou – rodiči i dětmi. Ti si ji velmi pochvalovali, vyzdvihovali zejména individuální přístup učitelů, vztahy se spolužáky i celkové školní klima: *sou tady úplně jiný učitelé ... tam se o tom třeba vůbec nechtěli bavit je to nezajímalo ... a tady se s těma učiteli bavíte; individuální přístup jejich; a tady je příjemnější prostředí než kdekoli jinde; a fajn lidi ve třídě a nikdo vás neponižuje* (Sl\_Ž\_R2).

ZŠ Slovní si klade za cíl dobře připravit žáky na život. Také ji záleží na tom, aby žáci chodili do školy rádi – tento cíl jako by byl postaven nad všechny ostatní. Škola proto přizpůsobuje učivo žákům – s ohledem na jejich individuální potřeby – je zde aplikován přístup, že pokud žáci do školy rádi chodí, více se toho naučí. Podobně Starý a kol. (2016) v cyklu, který naznačuje účinky formativního hodnocení, uvádí – pokud se zlepšuje třídní klima, žáci jsou vnitřně motivováni k učení, dosahují lepších výsledků, a tak se celkově zvyšuje kvalita vzdělávání. Ve středu všeho je tedy žák, u něhož je respektována jeho osobnost a individuální potřeby, což odpovídá konstruktivistickému pojetí výuky (viz kapitola 1.4). Tomu je vše podřízeno – formy a metody výuky i hodnocení. Žáci se podílejí také na řízení školy, a to skrze školní parlament. Prosadili tam systém tzv. „žolíků“. Ty mohou několikrát za školní rok odevzdat

místo písemné práce, testu, domácího úkolu, a výsledek práce se jim nepočítá do celkového hodnocení.

ZŠ Slovní vnímá žáky i rodiče jako partnery (pro úspěšnou implementaci formativního hodnocení do výuky je spolupráce s rodiči podmínkou – viz 3.1.2). Rodiče jsou vnímáni jako ti, kteří mohou pozitivně ovlivňovat dění ve škole i školní výkony svých dětí, proto jsou přizváni k plánování cesty povinnou školní docházkou tak, aby všichni dorazili úspěšně do cíle. Každoročně je pořádáno několik akcí, na nichž se žáci, učitelé a rodiče setkávají – vítání prvňáčků, den školy, mikulášský den, projektový den, absolventský ples žáků 9. ročníku. ZŠ Slovní si svým přístupem k rodičům vysloužila certifikovanou značku „Rodiče vítání“. Tato spolupráce s rodiči se promítá také do podoby **setkání třídního učitele, žáka a rodiče**, které staví na principu sdílené odpovědnosti. Žáci zde dostávají konkrétní rady, jak se učit, aby se jejich studijní výsledky zlepšily. Rodiče jsou přizváni proto, že své děti dobře znají, a mohou být tedy klíčovým aktérem při plánování žákova učení a jeho zlepšování (podrobněji např. Guskey & Bailey, 2001; Kolář & Šikulová, 2009; Košťálová, Miková, & Stang, 2008; Kratochvílová, 2011). Třídní učitel má na toto setkání připraveny informace a podklady od všech vyučujících, kteří daného žáka vyučují, součástí jsou i sebehodnotící listy v žákovské knížce. Žáci tato setkání hodnotí jednoznačně jako prospěšná bez ohledu na pohlaví či prospěch, a to i přesto, že *rozšířej a odhalej pravdu* (SI8\_Ž\_R2). Diskutuje se o prospěchu a chování žáka, ale též o vhodných učebních strategiích. V závěru jsou domluvena pravidla, která pomohou žákům v procesu učení: *mně třeba říkala, že si mám udělat takový kartičky a napsat si zepředu co to je a zezadu jednu v angličtině a jednu v češtině a rozmístit si je třeba po bytě a občas jenom na to nějak kouknout / nakonec to zaujalo mámu a já se taky něco naučila* (SI8\_Ž\_R3).

Již na první pohled panuje na škole velmi otevřené a povzbuzující školní klima – škola je vymalována v teplých barvách, na chodbách jsou výtvary žáků, dveře školy, sborovny i do pracoven vedení školy jsou neustále otevřeny pro kohokoliv, kdo potřebuje pomoc nebo radu. Velký důraz se klade na týmovou spolupráci učitelů (jsou zvyklí spolupracovat, sdílet své materiály, zkušenosti, postřehy, vzájemně si chodí také na hospitace, SI\_U\_RH; SI\_ZŘ\_RH) a profesní rozvoj učitelů – musí si vést své portfolio<sup>31</sup>, které konzultují se svými nadřízenými.

ŠVP umožnil škole integrovat výuku jednotlivých předmětů se záměrem usnadnit žákům chápat vztahy v souvislostech. Důraz je kladen na kompetence, žáci jsou vedeni k práci s různými

---

<sup>31</sup> Součástí tohoto učitelského portfolia jsou cíle učitele, jak naplňuje kompetence pedagogického pracovníka této školy (vychází z připravovaného kariérního řádu) – kompetence plánování výuky, prostředí pro učení, procesy učení, hodnocení práce žáků, profesní rozvoj učitele, rozvoj spolupráce s kolegy, rodiči i odbornou veřejností. Důraz je kladen také na sebehodnocení a plánování dalšího sebevzdělávání. Každý učitel potom absolvuje cca hodinový rozhovor s jedním členem vedení školy. U tohoto rozhovoru se vedení školy zajímá také o to, zda učitel nepotřebuje s něčím pomoci, zda se na škole cítí dobře apod. (SI\_ZŘ\_RH).

zdroji informací, učí se spolupracovat v různých pracovních týmech (např. třídní i celoškolní projekty, vrstevnické učení<sup>32</sup>), rozvíjí se u nich schopnost samostatného přemýšlení a řešení problémů. Svému přístupu ke vzdělávání a žákům ZŠ Slovní přizpůsobila také systém hodnocení.

### Systém hodnocení na ZŠ Slovní

Hodnocení škola chápe jako zpětnou vazbu, jejímž cílem je nejen sdělit, kde se žáci nacházejí, ale také poskytnout radu, co udělat pro to, aby došlo ke zlepšení (Sl\_D1). Toto pojetí hodnocení odpovídá formativnímu hodnocení v české literatuře – formativní hodnocení jako hodnocení zpětnovazebné, jehož účelem je poskytnout zpětnou vazbu, informaci o žakově výkonu s cílem podpořit další učení (Slavík, 1999; 2009; Pasch a kol., 2005; Kyriacou, 2008; Průcha, 2009; Hausenblas, 2009). Tomuto pojetí bylo potřeba vybudovat vlastní systém hodnocení, který prochází pravidelně evaluací a je postupně vylepšován.

### Slovní hodnocení na vysvědčení

Na vysvědčení jsou žáci hodnoceni ve všech ročnících slovním hodnocením, které postihuje individuální pokrok žáka (SL\_ZŘ\_RH). Od sedmé třídy jsou žákům poskytované převody na známky. Kromě ohodnocení výsledků vzdělávání v jednotlivých předmětech (čtvrtletní práce, malé písemné práce, testy, domácí úkoly, čtenářské deníky apod. – založené nejen na analýze žakovských produktů, ale také na pozorování žáků ve třídě apod.) by mělo postihovat také vynaložené úsilí žáka, jeho přístup ke škole i výuce, a naznačit jeho další rozvoj. Mělo by obsahovat jak popis současného stavu, tak doporučení pro jeho další práci: *Úroveň Tvých výkonů v hodinách Českého jazyka a literatury kolísá. Při práci se proto snaž soustředit a držet se instrukcí.; Jelikož často chybiš, nezapomínej si vždy doplňovat učivo a náležitě se věnovat jeho procvičování.; Doporučuji Ti více se zaměřit na opakování jednotlivých modelových situací a především systematicky procvičovat slovní zásobu* (Sl\_D15\_úryvek z vysvědčení žáka 7. ročníku).

Slovní hodnocení na této škole se řídí všemi náležitostmi slovního hodnocení: je jednoznačně adresováno žákovi; napsáno popisným jazykem; říká žákovi, zda dospěl stanoveného

---

<sup>32</sup> Když bylo žákům zadáno cvičení z pracovního listu na určování vedlejších vět, mnoho z nich tápalo. Učitelka Žaneta proto zvolila vrstevnické učení: žáci spolupracovali při řešení úkolu ve dvojicích a trojicích, více se zamýšleli, vyměnili si své názory a brali v potaz i varianty svých spolužáků ze dvojice či trojice. Jako příklad můžeme uvést zachycený rozhovor tří spolužaček osmé třídy: Ž1: *Holky vysvětlíte mi jak to určujete. Já tomu furt nerozumím;* Ž2: *Koukej, nejdřív si podtrhneš spojovací výraz;* Ž1: *Jo, to umím ale jak poznám co je to za druh věty? Já prostě nerozumím tomu jak se mám zeptat;* Ž3: *No ptáš se stejně jako na větný členy.;* Ž1: *Jako tím že co aby a tak?;* Ž2: *Ne, třeba tím kdo co kdy a tak chápeš? Tady máš tu tabulku a tady to jak se ptáš...;* Ž1: *Aha takže tady se naučím tu tabulku a budu se umět zeptat, jo?;* (Sl\_P3). Vyučující výstižně shrnula výhody kooperativního učení: *Že se od sebe mohou hodně naučit... oni si to mezi sebou vysvětlí svým jazykem a často to pochopí rychleji než když jim to vysvětluju já* (Sl\_U\_RH).

cíle; dotýká se i vyvinutého úsilí žáka a snaží se najít příčiny v případě neúspěchů; př. *Anno, (...) v tomto pololetí jsme se věnovali převážně literatuře. K jednotlivým osobnostem, textům i tématům jsi splnila všechny zadané úkoly. Bez větších problémů uvádíš základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře v období předválečné a meziválečné avantgardy. (...) Na základě svých zkušeností z četby dokážeš celkem přehledně reprodukovat umělecký text. Popsat strukturu a jazyk literárního díla Ti činí drobné potíže. (...) Anno, zasloužíš si pochvalu za práci, kterou jsi předmětu věnovala* (SI\_D16; vysvědčení žákyně 9. ročníku v pololetí, ČJL). Na druhou stranu žáci přiznávali, že slovní hodnocení není vždy úplně srozumitelné pro jejich rodiče: *Je stará škola táta takže ty známky má radši* (SI\_Ž\_R2). Rodiče vyžadují známky proto, aby mohli své dítě výkonnostně porovnat s ostatními žáky, za účelem výběru vhodné střední školy. Oslovení žáci ze ZŠ Slovní sice chtějí mít možnost srovnání s žáky z jiných škol, ale uvědomují si riziko určité nejednotnosti hodnocení na jednotlivých školách: *Když někde napíšete test třeba na čtyřku, tak jiná škola vám ho ohodnotí na pětku jiná na trojku* (SI\_Ž\_R1)<sup>33</sup>.

Oproti klasifikaci na pětistupňové škále má slovní hodnocení tu výhodu, že je dostatečně informačně bohaté. Učitelka Žaneta ji vyzdvihovala zejména v souvislosti s ČJL, který se skládá ze tří složek: *Jelikož například mám žáky, kteří vynikají v literatuře, ale nejde jim jazyková složka předmětu, tohle vše se do slovního hodnocení dá napsat, ale ze známky se to nedozvíte* (SI\_U\_RH). Informační bohatost, konkrétnost a poukázání na nedostatek včetně naznačení způsobu, jak se zlepšit, vyzdvihovali také žáci: *to slovní hodnocení má tu výhodu, že člověk se tam může dozvědět v čem se má zlepšit a takovýhle věci; jako z té známky člověk nepozná jako jak je na tom přesně; jako když máš z něčeho dvojku tak přesně nevíš prostě v čem se máš zlepšovat a přesně v jakých oblastech* (SI\_Ž\_R2). Přesto se také přiznali, že jim přijde zdlouhavé a nepřehledné: *trochu se v tom ztrácím* (SI\_Ž\_R2) a objevují se v něm výrazy, kterým nerozumí oni ani rodiče: *do pátý třídy jsem tam měl vždycky napsaný že zvládám hru na orffovy nástroje @ a nevěděl jsem co to ty orffovy nástroje*<sup>34</sup> *sou* (SI\_Ž\_R2). Někteří dokonce přiznali, že vysvědčení mnohdy nečtou: *asi do sedmý třídy @ jsem ho nikdy nečetla protože mi to přišlo strašně dlouhý takže to četla jenom babička od nás z rodiny a rodiče* (SI\_Ž\_R3) – bližší interpretace níže (podkapitola 10.1.1.5).

<sup>33</sup> Podobně Ziegenspeck (2002) uvádí, že nedostatečná odborná připravenost učitelů a nepoučené, odmítavé postoje rodičů vedly k tomu, že řada českých škol po prvotním nadšení od slovního hodnocení upustila a vrátila se zpátky k tradičnímu známkování.

<sup>34</sup> Tzv. Orffovy nástroje jsou zvonkohry, xylofony, metalofony a mnohé malé bicí nástroje, které spolu se zobcovými flétnami a smyčcovými nástroji doprovázejí dětský zpěv a tanec. (Dostupné z [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/O/Orffova\\_metoda](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/O/Orffova_metoda))

## Grafické hodnocení pomocí schodů

Další specifikem ZŠ slovní je grafické hodnocení pomocí schodů. Takto jsou žáci hodnoceni třikrát ročně (v říjnu, prosinci a dubnu). Tento druh grafického hodnocení, které je součástí žákovské knížky, vytvořilo vedení školy za pomoci vyučujících. Žákovská knížka vždy obsahuje soubor několika „schodišť“ pro každý předmět. Každé schodiště představuje jeden očekávaný výstup v daném předmětu<sup>35</sup>. Celkem je zde deset schodů, desátý schod většinou označuje úroveň, kterou by měl žák dosáhnout na konci školního roku. S grafickým hodnocením se zpravidla pracuje následovně: nejprve si žák podle pokynů učitele označí úroveň, kterou by měl dosáhnout k datu, ke kterému je průběžně hodnocen. Poté učitel vyznačí úroveň, které žák skutečně dosahuje. Hodnocení žáka je tak vyjádřeno vzdáleností mezi úrovní očekávanou a skutečně dosahovanou (Novotná & Krabsová, 2013, viz příloha III.1). Čím je tato vzdálenost menší, tím lépe si žák vede. Problém nastává v případě větší mezery: *Jednoduchý systém tonhlencto. Malá mezera, malý problém, velká mezera velký problém. Panáček může být na místě, kde má být, panáček může být i jinde, vejš, oukej, níž, problém. V prosinci si vezmu druhé hodnocení, ... vybarvím prosincovou hodnotu, že už jsme postoupili sem, a on se vůbec neposunul. A jdu to s nim řešit* (Sl\_ZŘ\_RH). Tento grafický systém je na první pohled přehledný pro žáky i jejich rodiče. Navíc umožňuje (díky výstupům) být velice konkrétní (*jít do konkrétních záležitostí, Sl\_ZŘ\_RH*).

Protože je důraz kladen také na sebehodnocení žáků (podklady pro sebehodnocení jsem obsahem žákovské knížky, sebehodnocení je součástí vyučovacích hodin), jsou žáci vedeni k tomu, aby si sami zkusili vyznačit, na jaké úrovni se nachází, a až potom své hodnocení zanáší do žákovské knížky učitel. V okamžiku, kdy je sebehodnocení značně odlišné oproti hodnocení učitele, vyučující s žákem hledají příčiny, které k odlišnostem vedly. Učitel jim většinou výsledky vysvětlí, zdůvodní a doloží. Žáci se často s výsledkem, navrženým učitelem, ztotožní, o čemž svědčí i následující komentář: *to pak vyřeší téma výsledkama z těch testů, mi to ukáže v tý jejich tabulce, tady ten výstup si ten test napsala na tolik a tolik* (Sl\_Ž\_R3). Amonašvili (1987) tuto tendenci žáků, souhlasit se známkou, kterou navrhl učitel, přisuzoval škole a podmínkám, v nichž se učení a hodnocení odehrává. Ačkoliv tedy škola prosazuje myšlenku, že žák je partnerem učitele, zdá se, že je přesto plně závislý na učiteli. Kosíková (2011, s. 127) k tomu dodává, že „známka je potom příznakem odcizeného hodnocení – žák totiž neuvažuje nad souvislostí známky se svými vlastními možnostmi a předpoklady pro aktivní jednání, protože on sám známku neovládá, ta je svěřena výhradně učiteli.“

---

<sup>35</sup> Příklady formulací očekávaných výstupů: Spisovně vyslovuješ česká a běžně užívaná cizí slova; V připraveném i improvizovaném mluveném projevu vhodně užíváš verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči; Rozpoznáš manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímaš k ní kritický postoj (Sl\_D22\_Český jazyk, 7. ročník).



V hodině českého jazyka se při psaní úvahy na téma „Napiš si své vysvědčení“ ukázalo, že žáci *nevidí své neúspěchy, anebo nemají pocit, že by za to mohli oni* (SI\_U\_RH). To je v rozporu s výrokem žákyně, která se v souvislosti se sebehodnocením, které je součástí grafického hodnocení, přiznala, že má obavy ohodnotit se podle skutečnosti, proto se spíše podceňuje: *mě to je nepříjemný, protože se bojím (...) vím, že si myslím, že jsem třeba, a někdy to dám schválně níž, abysem nebyla pak za trubku a že jsem si to dala výš než to dala ta učitelka* (SI\_Ž\_R3). Pokud žáci takto přemýšlí, svědčí to o nedůvěře mezi nimi a učitelem. V takovém prostředí lze těžko rozvíjet dovednost realistického sebehodnocení, učit žáky reflektovat své výkony a přebírat za své učení zodpovědnost (např. Black, 1998a; Helus, 2015). Řešením situace by mohla být systematictější práce se sebehodnocením a s cíli vyučování, které podporují žákovu samostatnost a schopnost reflektovat vlastní učební proces, a snaha vybudovat podporující klima založené na oboustranné důvěře.



**Obrázek 24** Schéma grafického hodnocení používané ZŠ Slovní. Obrázek převzat z Novotná a Krabsová, 2013.

Systém se stále vyvíjí, je neustále evaluován a podle potřeby inovován: *my každý rok vyzýváme učitele, každý rok to řešíme, upravujeme školní vzdělávací program, rozklíčováujeme výstupy, měníme výstupy, řešíme, kdo chce co přidat (...) to znamená, že ti učitelé potom co to učí mají šanci s tím hnout* (SI\_ZŘ\_RH). Tento přístup se ukázal jako efektivní v případě implementace formativního hodnocení do výuky (viz kapitola 3.1)

Ve výuce jsou potom žáci hodnoceni neverbálně, slovně (ústně i písemně), číselně (body, procenta) i graficky (emotikony, znaménka – plusy a mínusy). Zápis v žákovské knížce může tedy vypadat následovně:

Datum	Hodnocení	Podpis učitele	Podpis rodiče
19.12.	Čj – ústní prezentace    uspěla		
31.1.	ČJ – Větné členy    73 %    22/30		

#### 10.1.1.2 Příčinné podmínky: Nastavení systému hodnocení ve škole

Učitelka Žaneta nevěděla, co přesně se skrývá pod pojmem formativní hodnocení, ale řekla mi, že hodnocení pro ni znamená to, jaký pokrok udělal žák v učení (SI\_U\_RK4). Sama od sebe žádné speciální přístupy k hodnocení neměla, ale přijala nastavený systém školy: *Mě hodně ovlivnilo to, že jsem sem přišla. Vždyť jste sama viděla, jak ta škola funguje, jak je jiná, otevřená. Na začátku to pro mě bylo hodně těžký, ale pochopila jsem, že pro žáky je to nezbytné, i když je to pro nás jako učitele trochu náročné*<sup>36</sup>; *Jen za tu dobu, co jsem tady, si uvědomuji, jak je těžké pro učitele žáky hodnotit tak, aby jim to pomohlo a pořád se to učím* (SI\_U\_RH). Naučila se zde jinak přemýšlet, pomohli jí kolegové i vedení školy<sup>37</sup>.

#### 10.1.1.3 Intervenující podmínky: Malé zkušenosti učitelky Žanety

V ŠVP je slibováno konstruktivistické pojetí výuky napříč celou školou. Učitelé prochází školeními a jsou vedeni k dalšímu vzdělávání. Učitelka Žaneta byla krátce po absolvování vysoké školy (druhý rok), tato její pracovní zkušenost byla první a byla za ni velmi vděčná, ale sama žádné speciální kurzy, k hodnocení či zaměřené na poskytování zpětné vazby neabsolvovala. To bylo patrné i z její výuky.

Její přístup k žákům byl nevyrovnaný – v jedné hodině je chválila a povzbuzovala, v jiné se vyjadřovala ironicky. Nepoužívala vždy popisný jazyk zpětné vazby: *Martine, tak jsem to přečetla a mám u tebe silné podezření, že si to nevypracovával sám, vypracovával?; To to zase dopadlo. To jsem teda zvědavá, kdy se to naučíš, Matěji*, SI\_P3). Kromě toho žáci považovali její způsob hodnocení za málo transparentní: *a bůh ví co všechno si ona do toho svého notesu všechno zapíše...ona nám jako říká plusy a mínusy ale dost často o tom ani ten člověk neví že se to píše a pak prostě na konci roku mu to ukáže a on kouká a vůbec jako neví (...)* většinou když jsme hodně aktivní v hodinách tak prostě potom dá plusy jako ale třeba jako já nevím na konci roku jsem se teď kon dozvěděl že sem tam měl mnohem víc plusů a nějaký mínusy než sem čekal třeba (SI\_Ž\_R2). Žáci se cítili ukřivdění také proto, že jim učitelka Žaneta nesdělovala, co vše si k sobě zapisuje: *ona si tam může napsat něco co si myslí sama bez toho že by to s náma probírala* (SI\_Ž\_R2). Sama Žaneta prozradila, že pořád je pro ni výuka a sledování všeho, co se ve třídě

<sup>36</sup> Náročné v tom smyslu, co vše a v jaké kvalitě je po nich vyžadováno – viz systém hodnocení na ZŠ Slovní popsany výše.

<sup>37</sup> Zástupce ředitele zdůrazňoval, že zejména systém slovního hodnocení na vysvědčení je v zaškolování nových učitelů pečlivě promyšlený (*noví lidi to učíme velmi pečlivě, máme na to celý systém ... kontrol předběžných, průběžných, předchozích, finálních ... čili opravdu než to dítě dostane vysvědčení do rukou tak to projde několika dalšíma učiteli který to každý různými způsoby kontrolují, takže opravdu na to je nějaký kontrolní mechanismus (...)* třeba loni jsme to dělali, že jakoby kontroloval třeba vychovatel školní družiny, člověk, který vůbec nevěděl, o co de a koukal se na to z pohledu rodiče, SI\_ZŘ\_RH). Kromě manuálu každý nový učitel má přiděleného zkušeného kolegu, s kterým píší společně vysvědčení jednomu žákovi (většinou průměrnému). Tento první návrh přečtou alespoň dva kolegové, opoznámkují ho a potom se nad ním sejdou a doladí do finální podoby.

děje, náročné. Shepardová a kol. (2012) ve svém výzkumu potvrdila, že zkušení učitelé jsou více zblhlí v používání široké škály hodnotících metod, nástrojů i technik, ale také začínající učitelé by měli mít dobré povědomí o široké škále hodnotících nástrojů a vědět, jak je začlenit do vyučování. Problém u začínajících učitelů je především to, že okolností, na které se musí ve výuce soustředit (než se některé z nich zautomatizují) je příliš.

#### 10.1.1.4 Formativní hodnocení učitelky Žanety na ZŠ Slovní a pohled žáků na něj

Hodiny učitelky Žanety byly vždy připravené, v souladu s čtrnáctidenním plánem školy (ten je pravidelně zveřejňován na webových stránkách školy a obsahuje očekávané výstupy všech vzdělávacích oborů, učivo a prostor pro poznámku učitele), od kterých byly odvozovány i **cíle hodiny**. Očekávané výstupy vycházely z ročního plánu, který je k dispozici v ŠVP. Tyto čtrnáctidenní plány učitelka Žaneta velmi chválila, protože ji pomáhaly promyslet, kam chce s žáky za těch 14 dnů dojít. I když s cíli hodiny pracovala při přípravě hodin, cíle hodiny žákům nesdělovala. Je škoda, že tato práce s cíli není navázána na grafické hodnocení, které k této průběžné práci s cíli za spolupráce žáků přímo vybízí. Žaneta však přiznává, že to dělají až ve čtvrtletí, kdy nastane čas pro grafické hodnocení pomocí schodů: *my jim řekneme (...) ty výstupy které budou hodnoceny teďka jsou následující a projedeme to s nima postupně a řekneme jim pod jaký schod si mají dát tečku řekneme jim co to znamená kde mají přibližně být* (Sl\_U\_RH).

**Kritéria hodnocení** jsou podle pravidel pro hodnocení žáků nutnou součástí zadání práce. Podle dostupných ukázek (v příloze III.3 kritéria pro psaní slohové práce) se jedná o jednoduchý checklist, v němž je stanoveno pouze hlavní kritérium (dle terminologie Chvála, 2008), ale chybí indikátory. Žáci všechna tato kritéria znají dopředu, někdy dokonce mají možnost se na jejich tvorbě podílet (kritéria jim byla předložena k diskuzi, upravená kritéria na čtenářské deníky potom podepsali, čímž stvrdili, že s nimi souhlasí) a mají je nalepené v sešitech či jsou přímo součástí zadání práce (Sl\_U\_RH). Z rozhovorů však vyplynulo, že ačkoliv jsou rádi vtahováni do procesu učení i hodnocení (*že sme se třeba domluvili že jednou za rok nemusíme odevzdat čtenářskej deník v termínu*, Sl\_Ž\_R2), nejeví příliš zájem se na jejich vytváření podílet (*o to není moc zájem, já radši když nám napíše, co po nás chce*, Sl\_Ž\_R3). Učitele vnímají jako autoritu, který má jasnou představu o tom, jak má výsledná práce vypadat, proto neměli potřebu se na jejich vytváření angažovat. Preferují spíše méně kritérií, dle jejich názoru *čím méně kritérií tím je to lepší ... protože to bude lehčí* (Sl\_Ž\_R2), což svědčí o nepochopení funkce kritérií. Kritéria bez indikátorů nejsou tolik nápomocná v konkretizaci žákova výkonu a hůře slouží také jako podklad pro sebehodnocení.

**Kladení otázek** pomáhalo učitelce Žanetě pochopit, jak žáci učivo pochopili a žákům samotným si ověřit, co a do jaké míry mají osvojeno. Žaneta dopřávala žákům dostatečný čas pro

promyšlení a zformulování odpovědi, nicméně pokládala spíše uzavřené otázky a otázky nižší kognitivní úrovně, tedy takové, které byly zaměřeny na doslovné vybavení si faktu, jenž byl už alespoň jednou v nějaké podobě učiteli prezentován<sup>38</sup>, např. *Co jsou spojovací výrazy?*. Zřídka kdy zazněly otázky vyšší kognitivní úrovně, které by dostatečně podporovaly myšlení a učení žáků. Na druhou stranu se učitelka Žaneta snažila reagovat na odpovědi žáků dalšími otázkami, které je vedly k porozumění učivu (osvědčilo se zejména při individuální práci žáků nebo při vrstevnickém učení, když procházela třídou a odpovídala žákům na dotazy; viz kapitola 1.10 a koncept **dialogického lešení** – výukový dialog sám o sobě je v tomto konceptu chápán jako možné). **Ústní zpětná vazba** poskytovaná žákům přímo ve vyučovacích hodinách byla většinou konkrétní a srozumitelná, např. *Radím vám, abyste si předtím zopakovali, jak se ptáme na větné členy, máme to v tabulce, kterou jsme si včera lepili do sešitu. Bez toho nebudete umět určovat vedlejší věty* (S1\_P2). Na základě zpětné vazby od žáků upravovala, v souladu s teorií mastery learning, svou další výuku (*Ještě se tomu budeme věnovat tři hodiny, pokud uvidím, že vám to ještě nejde, tak písemku odložíme na čtvrtek*, S1\_P2).

**Písemná zpětná vazba** je podle žáků velmi omezená: *máme tam napsaný jako je to hezké, ale není, chybí tam, není splněné zadání nebo něco takového; máš tam gramatické chyby a takový* (S1\_Ž\_R3, zpětná vazba ke čtenářskému deníku). Učitelka Žaneta upozorňovala žáky spíše na nedostatky v práci, ale doporučení, na co se zaměřit do příště, neuváděla. Přesto žáci vnímali i tuto formu zpětné vazby jako účinnou. Chápali ji jako vodítko, kterého se drží, když píšou například další zápis do čtenářského deníku. Její vzkazy do žakovských knížek byly velice konkrétní, psány popisným jazykem a obsahovaly také doporučení (podobně jako slovní hodnocení na vysvědčení): *Felixi, jako vždy opakuji, aby sis řádně vedl sešit, který Ti bude pomocníkem při testech a v hodinách. Měl bys být ke své práci zodpovědnější. Nepozoruj u Tebe snahu o lepší výsledky. Na začátku roku jsi v hodinách aktivně pracoval, teď jsi často nepozorný // Felixi, nesplňuješ většinu očekávaných výstupů. Tvá práce provedená jak ve škole, tak doma, je odbytá. Nevidím u tebe žádnou snahu si výsledky zlepšit. Neprospíváš ani v pracích, kde bys mohl excelovat (čtenářské záznamy). Pokud nepřehodnotíš svůj laxní přístup k učení a neopravíš si své výsledky, budeš hodnocen neprospěchem. Loni jsi prokázal, že dovedeš aktivně pracovat, proč to neděláš i letos?* (S1\_D5).

Žáci sami několikrát v rozhovorech zmiňovali možnost opravit si nějaký test. Naopak učitelka Žaneta přiznala, že častému opravování písemných prací není příliš nakloněna, raději žákům poskytne individuální konzultace před testem, než že by dávala testy opravné. Zvláštním typem opravy (práce navíc pro vylepšení závěrečného hodnocení) je tzv. **poslední šance**. Tou

---

<sup>38</sup> Srov. Tento typ otázek koresponduje v Bloomově taxonomii s úrovní zapamatování faktů (Švaříček; Šed'ová, 2012).

mohou žáci učiteli dokázat, že se potřebné učivo doučili. Písemné práce bývají zadávány z okruhu témat, která stanoví učitel. Svědčí to o tom, že učitelka Žaneta se snaží dovést žáky k tomu, aby si učivo opravdu osvojili, což je v souladu s teorií mastery learning. Obecně lze říci, že ZŠ Slovní se vyznačuje širokou nabídkou **individuálních konzultací učitelů**. O konzultace v českém jazyce je velký zájem (podobné je to s matematikou): *Před písemkou víc, to chodí třeba každý den. Pak zase měsíc nepřijdou. To třeba když děláte něco pro ně schůdného. Opravdu to záleží na situaci. Obecně osmáci chodí víc, protože jim taky víc záleží na výsledcích* (Sl\_U\_RH). Učitelce Žanetě se tyto individuální konzultace osvědčily. Má pocit, že žáci jí důvěřují a nebojí se jí zeptat, zároveň si je vědoma toho, že ne všichni jsou schopni některé učivo pochopit v hodinách, proto jim konzultace nabízí, i když je to pro ni časově náročné: *Osvědčilo se mi to, některé děti prostě látku v hodině, při tom všem rozptylování nepochopí. Někdy chodí sami, někdy přijdou třeba kamarádky. To je různé. Je to dobré i pro mě, ověřím si, že je v jejich schopnostech ji pochopit. Ale je to fakt časově náročné* (Sl\_U\_RH).

Jak jsem ukázala výše, ZŠ Slovní zakomponovala **sebehodnocení** do hodnocení grafického. Pěstovat u žáků dovednost sebehodnocení škola uvádí i ve svém ŠVP. U učitelky Žanety však systematické zacházení se sebehodnocením nebylo zaznamenáno. V jednom případě bylo součástí běžné výuky (na závěr pracovního listu měli žáci zhodnotit, jak zvládají učivo o vedlejších větvích: *ovládám samostatně, dokážu i pomoci ostatním; ovládám většinou samostatně; ovládám s pomocí spolužáků či učitelky; spíše neovládám; vůbec neovládám* a zároveň připsat, co musí udělat pro nápravu). Podle žáků to ale nebývá časté, spíše nahodilé, pokud zbyde čas: *ono jako je to na tom učiteli jestli máme čas nebo jestli sme hodně pozadu* (Sl\_Ž\_R3). Snad proto ho považovali za zbytečné. Neuváděli, že by jim pomáhalo v učení: *nepotřebuju to; je to k ničemu* (Sl\_Ž\_R2). Velice podobně tomu bylo také u **vrstevnického hodnocení**, které je podle žáků využíváno velmi zřídka a žádných pravidel pro to, jakým způsobem se hodnotit, si nebyli vědomi.

#### 10.1.1.5 Shrnutí: Formativní hodnocení učitelky Žanety na ZŠ Slovní

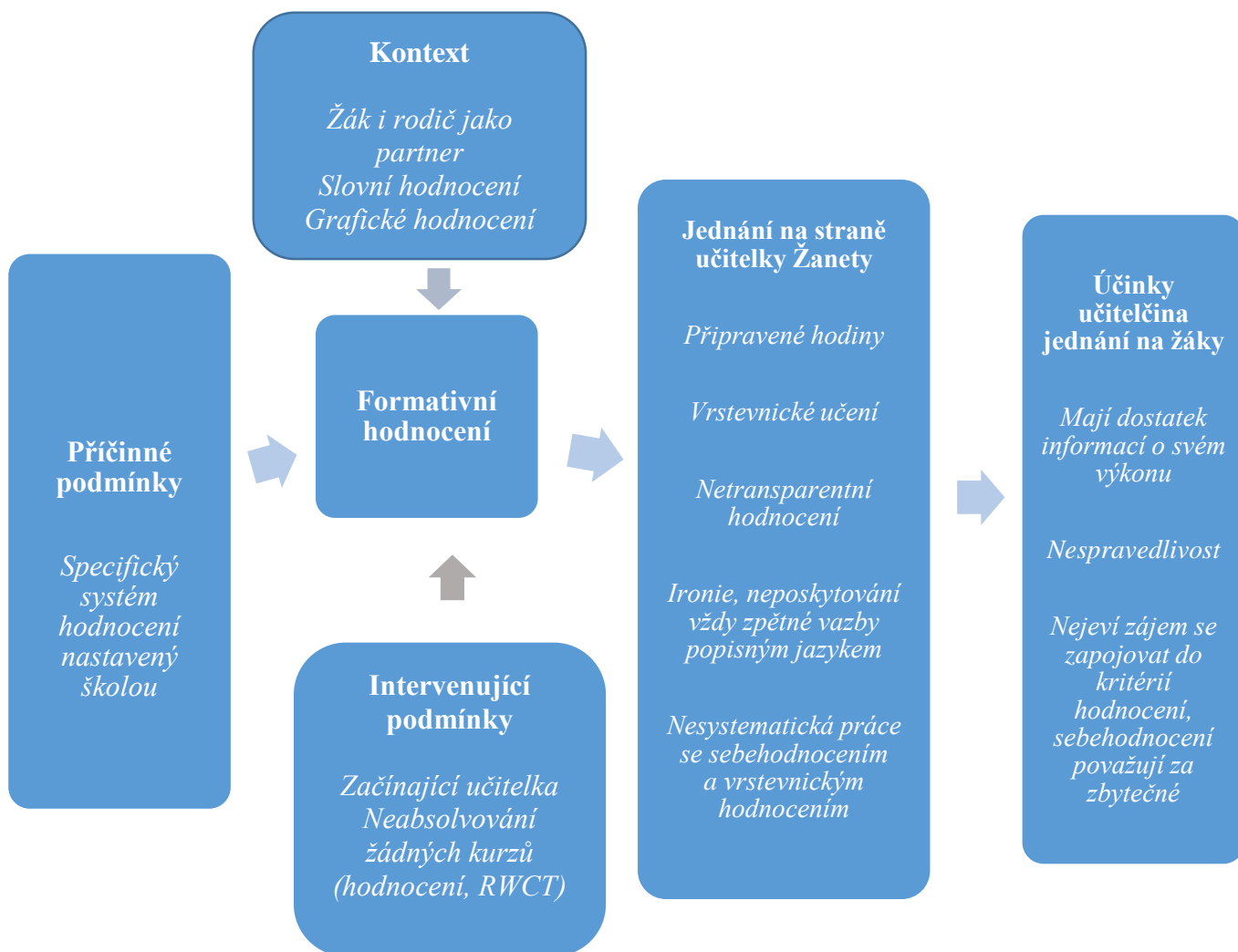
ZŠ Slovní má v centru svého zájmu žáka a jejím cílem je, aby žák do školy chodil s radostí. Pokud tomu tak bude, více se toho naučí. Škola svému přístupu tedy přizpůsobila i systém hodnocení. Zachovala slovní hodnocení na 1. i 2. stupni a vyvinula systém grafického hodnocení pomocí schodů, které umožňuje jednoduše a přehledně vystihnout rozdíl mezi očekávaným a aktuálním výkonem žáků. Dokonce do něj zakomponovala i sebehodnocení. Všechny tyto přístupy jsou v souladu s formativním pojetím hodnocení. Jeho cílem je poskytnout žákům zpětnou vazbu k jejich výkonu a zároveň i dodat doporučení, jak se zlepšit. Nastaven je i systém

profesního rozvoje učitelů a systém založený na týmové spolupráci učitelů. Celkově má tak škola nastaveny ty nejlepší podmínky pro implementaci formativního hodnocení do výuky.

Žáci však přiznali, že ačkoliv jsou si vědomi výhod slovního hodnocení, ani ho nečtou, případně ne vždy jim je srozumitelné. Svědčilo by to pro to, že mají dost průběžných informací o svém výkonu, proto jim celkové zhodnocení jejich práce přijde zbytečné. Srozumitelnému a informačně bohatému grafickému hodnocení pomocí schodů, které se mi zdálo jako výborný prostředek k informování žáka o jeho stavu i jako forma doporučení pro jeho další výkony, věnovali žáci v rozhovorech minimální pozornost a jako zdroj informací pro zlepšení svého výkonu ho téměř neuváděli. Žáci tedy nejspíše dostávají o svém výkonu dostatek informací (viz Lee, 2007, žáci si zapamatují obsah zpětné vazby lépe tehdy, pokud ji získávají různými formami), protože neuváděli, že by neměli nedostatek informací o tom, do jaké míry mají učivo osvojené.

Ačkoliv se vedení školy snaží implementovat formativní hodnocení na celoškolské úrovni, na přístupu k hodnocení učitelky Žanety, cítí potřebu ještě zapracovat – kritéria hodnocení byla pouze ve formě checklistu, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení nebylo systematicky rozvíjeno. Písemná zpětná vazba se soustředila spíše na chyby, než na pozitivní výkony a na doporučení toho, co žákům pomůže v jejich následující práci. Negativně žáci hodnotili komunikaci směrem k nim, která byla v některých okamžicích ironická či netransparentní.

Zdá se, že ačkoliv ZŠ Slovní poskytla učitelce Žanetě dobré podmínky pro implementaci formativního hodnocení, nepodařilo se jí ho zatím integrovat do výuky pravidelně a systematicky, což může být způsobeno také tím, že se jednalo o začínající učitelku s minimální praxí.



**Obrázek 25** Formativní hodnocení v pojetí učitelky Žanety na ZŠ Slovní

## 10.1.2 ZŠ Stupnicová a učitel Jiří

### 10.1.2.1 Kontext: ZŠ Stupnicová

ZŠ Stupnicová je škola s dlouhou historií, na níž se snaží navazovat. Ve 30. letech 20. století se dokonce stala pokusnou reformní školou, na níž byly „testovány“ principy pedagogiky Célestina Freineta. Škola vsadila i v 21. století na nové trendy, učitelé využívají různé metody výuky tak, aby podnítili zájem žáků o učení<sup>39</sup>.

Současný ŠVP se nese v heslech otevřená komunikace – řešení problémů – sounáležitost – myšlení – slušnost. Škola každoročně pořádá několik akcí (např. Vánoční trhy, výtěžek z nich

<sup>39</sup> Pro žáky 1. a 2. ročníku vypracovávají učitelé slovní hodnocení, které umožňuje postihnout lépe individuální pokrok žáka a poskytuje zejména rodičům, ale i žákovi přesnější informace o jeho silných a slabých stránkách. Je psáno tak, aby žáka pozitivně motivovalo k učení a povzbuzovalo ho do další práce. Musí obsahovat také konkrétní rady, jak odstranit případné nedostatky. Slovní hodnocení postihuje také úroveň klíčových kompetencí. Učitel Jiří čte vysvědčení, které píše učitelky na 1. stupni, aby byly odstraněny případné gramatické chyby, a hovoří o velkém posunu v tom, jak se slovní hodnocení píše dnes: *když jsme začínali, tak jako občas tam něco skřípalo a teď když to čtu, tak je to opravdu, jak jsem toho byl odpůrce @ tak jako dneska když to čtu tak zaslzím, protože opravdu dneska se jim daří opravdu postihnout přímo věci i to prostě velice krásně napsat, je to čím dál tím lepší, myslím (St\_U\_RH1)*. Svědčí o tom, že učitelé získali určité zkušenosti, naučili se vystihnout podstatné rysy v žakově práci, osvojili si jazyk zpětné vazby.

je předán na charitativní akce apod.) a školních soutěží, jsou organizovány výměnné pobyty žáků. Škola se zapojila do mezinárodního projektu Globe<sup>40</sup>, velmi populární je volitelný předmět průvodcovství (určen žákům osmých a devátých ročníků a uzavírá se vždy řetězovým prováděním na zámku), který rozvíjí u žáků zejména kompetenci komunikativní. Žáci za pomoci učitelů vydávají vlastní časopis, tímto způsobem jsou u nich rozvíjeny kompetence a naplňováno průřezové téma mediální výchovy. Škola si je vědoma důležitosti dobrých vztahů s rodiči, které buduje přes sdružení rodičů a přátel školy (to kromě finanční pomoci pomáhá zajišťovat i některé ze školních akcí, např. ples absolventů).

Celý učitelský sbor prošel systematickým vzděláváním (např. RWCT<sup>41</sup>, jazykové kurzy, semináře GLOBE, moderní metody ve vyučování) a škola byla zapojena do mnoha projektů, např. SKAV<sup>42</sup>, jehož cílem bylo vytvořit promyšlený systém hodnocení žáků: *my jsme škola, která se tomu hodnocení věnuje prostě docela dlouhodobě* (St\_U\_RH1). Velmi pozitivně i významně hodnotí učitel Jiří to, že se nejedná jen o tlak ze strany vedení či iniciativu jednotlivce: *rozhodně to není tak, že by tady byla úzká skupinka lidí, která by prostě to ... řekla tak, teď to tady budeme dělat takhle. Máme tady opravdu docela dobrou kolektiv a jako na pedagogický radě potom většinou se nějak dohodneme sami, jak bysme to měli aktualizovat to hodnocení a pak tady máme ještě pana učitele Honzu, který se na to teda vyloženě specializuje, takže, vždycky prostě přijde nějaký nápad, pak se o něm bavíme no a na konci je ta realizace, která je jako společným dílem těch lidí tady na škole* (St\_U\_RH1). Škola splňuje hned několik podmínek pro implementaci formativní hodnocení do výuky – **podoba hodnocení je záležitostí celé školy** (vize školy je všeobecně sdílená a všichni se na ni podílejí), vedení školy podporuje metody formativního hodnocení a klade důraz na spolupráci mezi učiteli (podrobněji viz kapitola 3.1).

Jiří k tomu dodal svůj názor na úspěšnou implementaci formativního hodnocení do výuky: *My tady máme tu výhodu, že (...) jsme si vždycky o tomhle tom, jako dokázali nefrázovitě bavit a dokázali jsme si říct, tohle je blbost a tohle já dělat nebudu, tohle nás hodně zdržuje a opravdu díky taky té atmosféře nějak ty kritéria dáváme sami dohromady a v tohletom, myslím, si rozumíme a tím pádem víme, proč to děláme, ty kritéria. Ono vás to víc hodí do nadšení, když jste měla možnost prostě do toho přispět a je to trochu vaše a víte, proč to děláte a že to neděláte, protože to chce pan ředitel, aby někde mohl vykázat zrovna, když je v módě formativní hodnocení* (St\_U\_RH1). Učitelé na této škole nejen spolupracují, ale také mají volnost ve svém výběru nástrojů a metod hodnocení. Přesvědčení učitelů o smysluplnosti zvolené podoby hodnocení je podle Jiřího jeden z nejdůležitějších momentů, aby se mohl nový způsob uplatnit a mít efektivní

---

<sup>40</sup> Žáci sledují každý den meteorologické jevy a pravidelně výsledky hlásí v anglickém jazyce do NASA.

<sup>41</sup> Reading and Writing for Critical Thinking, tj. Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

<sup>42</sup> Stálá konference asociací ve vzdělávání.



dopad na žáky (podobně Červenka, 1994, hovořil o tom, že českému školství může pomoci jen reforma vnitřní, tedy taková, která se odehraje na úrovni každého řadového učitele).

#### **10.1.2.2 Příčinné podmínky: Hodnocení klíčových kompetencí**

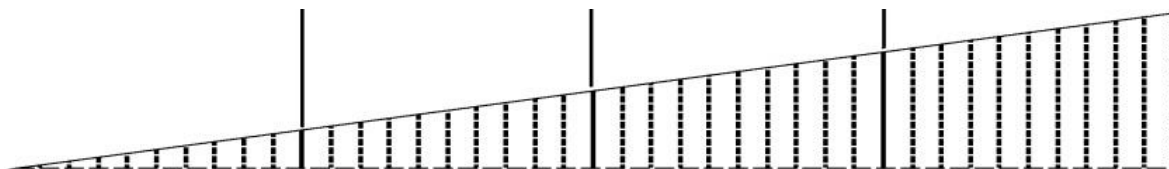
Škola si byla vědoma toho, že aby její žáci byli připravováni na život v moderní společnosti, je nutné přijít s konceptem klíčových kompetencí (viz, kapitola 1.1), ruku v ruce s tím šla otázka, jak klíčové kompetence hodnotit (klasický systém hodnocení na pětistupňové škále nevyhovoval): *a tady šlo o to, vlastně nedávat jen známky, ale i vlastně hlavně postihnout takový ty dovednosti, který jsme si mysleli, že asi to známkování by nebylo prostě úplně nejvhodnější* (St\_U\_RH1). Škola proto vyvinula vlastní systém, za kterým stála myšlenka oddělení faktických znalostí od dovedností. Klíčové kompetence, které škola sleduje, vycházejí z RVP ZV: kompetence k učení (dovednost učit se), kompetence k řešení problémů (dovednost řešit problémy), kompetence pracovní (dovednost pracovat – podle učitele Jiřího je to domácí příprava či práce v hodině), kompetence komunikativní (dovednost komunikovat) a kompetence sociální a personální (dovednost být vnímavý vůči sobě i ostatním). Znamená to, že škola si začala uvědomovat, že pro uplatnění na trhu práce i v osobním životě, pro potřebu celoživotního učení, je nutné rozvíjet klíčové kompetence již od raného dětství (podrobněji viz kapitola 1.1). To bylo pro učitele Jiřího impulsem podrobněji o způsobech hodnocení přemýšlet. V pravidlech pro hodnocení žáků je specifikováno, že cílem hodnocení je dát žákovi zpětnou vazbu o tom, jak zvládl dané učivo, jak umí využívat toho, co se naučil, zhodnotit, v čem se zlepšil, kde má rezervy a v čem dělá chyby. Škola se tedy hlásí k objektivnímu a jednoznačnému hodnocení, které je postavené na předem stanovených kritériích.

#### **Hodnocení klíčových kompetencí systémem „Volume“**

Hodnocení klíčových kompetencí systémem „Volume“ se promítlo do nové podoby žákovských knížek. V nich byl vytvořen prostor pro: a) čtvrtletní hodnocení očekávaných výstupů; b) čtvrtletní hodnocení klíčových kompetencí (hodnotí žák ve spolupráci s učitelem) a c) sebehodnocení žáka („Jak se vidím já“). Sebehodnocení žáka škola považuje za jednu z významných kompetencí pro život. Učitelé rozvíjí u žáků nejen schopnost hodnotit výsledky své práce, ale také vynaložené úsilí. Žák vždy popisuje, co se mu daří, co mu ještě nejde a jak bude pokračovat dále, aby dosáhl očekávaných výstupů. Velký význam je přikládán práci ve skupině a sebehodnocení této práce (míra zapojení do práce skupiny a přínos žáka pro společný výsledek): *hodně preferujeme u nás skupinovou práci, to znamená, já si všímám, jak prostě ty děti pracují, konec konců máme tady na to kolonku, ale žádná kolonka vám nenahradí nějaký pozorování* (St\_U\_RH2). Učitel zde naráží na to, že i když v žákovských knížkách existují

kolonky, musí být učitel zejména dobrý pozorovatel a všimnout si toho, co se ve třídě odehrává; jaké vztahy tam panují; zda se tam žáci cítí dobře a mohou se toho hodně naučit.

Míra osvojení jednotlivých dovedností v předmětech byla v žákovských knížkách znázorněna **graficky**, stupnicí o čtyřech stupních (slovy učitele „Volume“), které jsou popsány následovně: a) žák si začíná dovednost osvojovat; b) žák si dovednost procvičuje; c) žák s dovedností pracuje cíleně; d) žák má dovednost již osvojenou.<sup>43</sup>



**Obrázek 26** Schéma grafického hodnocení používané v ZŠ Stupnicové, archiv autorky.

S tímto grafickým hodnocením by se ideálně mělo pracovat čtyřikrát ročně. Každý žák by si měl ve čtvrtletí a v pololetí zakreslit, na jaké úrovni se v dovednostech všech předmětů nachází. Totéž by měl udělat jeho učitel. Ovšem v praxi toto hodnocení probíhalo (podle slov učitele Jiřího i žáků) kvůli nedostatku času pouze v pololetí. Pokud nepanovala shoda mezi hodnocením žáka a učitele, měli by si společně promluvit na konzultacích. Z pohledu žákyně Julie to tak probíhá: *potom nám k tomu třeba řekne on svůj názor a tak a on má víc zkušeností takže nás většinou přesvědčí že má pravdu* (St\_Ž\_R1). Nicméně z Juliina komentáře je patrné, že podobně jako například na ZŠ Slovní, žák hodnocení učitele přijme, protože učitel má větší zkušenosti a je pro žáky autoritou, klíčovým hodnotitelem (což odpovídá dle Earla, 2003, konceptu hodnocení pro učení). Z výroku se zdá, jako by žáci přiznali, že jejich odhad známky (sebehodnocení) nemusí být vždy správný, protože ještě nejsou natolik zkušení. Přesto sebehodnocení považují za užitečné, protože *nad tím musíme přemýšlet jako co sme dělali, co nám šlo a nešlo a tak* (St\_Ž\_R1). Alici se zdálo hodnocení typu „Volume“ **nepřehledné**: *je to takový nepřehledný dost (...) no jako málo místa a tak celkově je v tom spíš zmatek* (St\_Ž\_R2), Romanovi s Martinem (nadprůměrným žákům) přišlo sebehodnocení i hodnocení učitele systémem „Volume“ **zbytečné**: *no učitel s tím pracuje, ale my zrovna ne mě to nebaví a přijde mi to trochu zbytečný (...) tak jako já vim jako že čtu dobře ale já nevím prostě je to zbytečný já vim prostě jak čtu (...) a hlavně tomu učiteli on to musí hodnotit sám a všem a to mu zabírá hrozně moc času třeba i na jiný a podstatnější věci* (St\_Ž\_R3). Potvrzuje se, že sebehodnocení považují nadprůměrní žáci za zbytečné (viz Hattie & Timperley, 2007), protože ho provádí automaticky a sami jsou schopni adekvátně odhadnout svůj výkon.

<sup>43</sup> Příklady dovedností pro druhý stupeň ZŠ v předmětu Český jazyk a literatura: *dodržuje pravidla slušného chování při komunikaci; komunikuje s ostatními při týmové práci; má kultivovaný projev; formuluje otázku; čte plynule, správně člení čtený text; připraví si samostatný mluvený projev*. Ukázka tohoto hodnocení je v příloze III.4.

## Hodnocení kompetencí systémem škály

Tento systém hodnocení typu „Volume“ prošel evaluací a poté se začalo pracovat na jeho vylepšení. Na školu jsem se vrátila o dva roky později a svůj výzkum doplnila rozhovorem s vyučujícím českého jazyka<sup>44</sup>, Jiřím, aby mi představil jejich nový systém hodnocení, který potvrdil směřování školy – připravit žáky kvalitně na život a rozvíjet u nich klíčové kompetence: *my teď tady jsme spojili nejenom prospěch kompetence dovednostní, ale i takové trošku řekněme tomu třeba pracovní kompetence, to znamená takové ty věci, trošku prostě opravdu z té oblasti přípravy, to znamená tady máme třeba, jsem připravil na vyučování – aktivita, soustředění, skupinová práce, která je teď prostě jako důležitá docela hodně, pro nás, tady je zrovna dovednost, kultivovaný a slušný projev* (St\_U\_RH2).

Hodnocení	1. čtvrtletí					3. čtvrtletí				
Jsem připraven na vyučování.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Při vyučování jsem aktivní.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Soustředím se na probíhající činnosti.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Zapojuji se do skupinové práce.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Mám kultivovaný a slušný projev.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
1. čtvrtletí										
3. čtvrtletí										

**Obrázek 27** Schéma nové podoby hodnocení používané v ZŠ Stupnicové (St\_D10)

Toto hodnocení, které je součástí nových žákovských knížek, bude probíhat vždy jednou za čtvrtletí, a to na škále 0 až 4. V kolonce 1. a 3. čtvrtletí je prostor pro krátké slovní hodnocení: *Nejde o to určitě, aby to slovní hodnocení, abysme se za první prostě v tom nějakým způsobem ztratili, a aby to byly nějaký fráze (...) ale opravdu takový v čem bysme to dítě postihli, to znamená, když tam napíšu opravdu to ať ten pravopis zájmen se zlepší, tak to bude prostě jenom tohlesto. Nebo když tam bude prostě... jsem s tebou spokojený... trošku zkus být pozornější nebo něco prostě jako tvrdším výrazivem, tak je tu určitě něco, co si ty rodiče přečtou a oni ví, že prostě pracujeme i s tímhleštim* (St\_U\_RH2). Učitel Jiří vyzdvihuje z nové podoby čtvrtletního hodnocení jeho přehlednost a jednoduchost (*aby se v tom neztratili*), čímž má žákům (i rodičům) poskytnut jasnou informaci o tom, jak si vedou ve sledovaných oblastech kompetencí.

<sup>44</sup> Rozhovor s žáky nebyl uskutečněn, protože žákovské knížky s novým systémem hodnocení měli k dispozici teprve necelý měsíc, a neměli s ním tedy zkušenost v praxi.

Také do tohoto systému budou zapojeni žáci – nejprve ohodnotí sami sebe ve všech dovednostech, poté doplní své hodnocení učitel – jinou barvou propisky: *je tam vlastně potom vidět ten rozdíl, prostě jako rozdíl v tom pohledu* (St\_U\_RH2). Rodiče budou mít tyto informace s dostatečným předstihem, ještě před třídními schůzkami a konzultacemi: *takže ví už za prvé o čem diskutovat a pokud mají nějaký jiný pohled, tak.... zase prostě můžeme prodiskutovat, ale rozhodně už to není jako že by ten rodič byl nějakém vzduchoprázdnu, a že by přišel a měl prostě pocit, že prostě Pepíček je hrozně perfektní, a najednou prostě jako hrůzy, z ničeho nic rodič zjistil, že není perfektní* (St\_U\_RH2).

Z výše uvedeného je patrné, že škola neustále hledá způsoby, jak vylepšit své dosavadní způsoby učení i hodnocení, bere v potaz i názory žáků a rodičovské veřejnosti (*my to s nimi vždycky konzultujeme, jako se sdružením rodičů a přátel školy, takže ten impuls ke změně byl i od nich*, St\_U\_RH2).

#### **10.1.2.3 Intervenující podmínky: Specifické profesní zkušenosti učitele**

Učitel Jiří, který pracoval jako jeden z koordinátorů metodického portálu pro učitele, je přesvědčený, že nástroj pro učitele musí splňovat následující podmínky: být jednoduchý, praktický, atraktivní pro učitele a měl by pomáhat žákům v učení: *Aby to bylo opravdu k něčemu (...) aby to byl prostředek, který by zpřesnil a ulehčil učitelovu práci, protože ... vždycky musíme myslet, aby tyto metody byly, aby byly i trošku atraktivní pro učitele, aby se jim s tím dobře dělalo (...) Takže aby to bylo praktický, aby to ulehčilo práci mně, aby to pomohlo dětem, aby to pomohlo třeba i ostatním učitelům* (St\_U\_RH1). Tím se řídí, když připravuje nějaký nástroj, který by začal využívat ve své výuce. Jsou v tom viditelné jeho osobní zkušenosti jako koordinátora, který přemýšlel nad tím, jakými nástroji ulehčit práci ostatním učitelům.

#### **10.1.2.4 Formativní hodnocení učitele Jiřího na ZŠ Stupnicové a pohled žáků na něj**

Sonet je čtrnáctiveršovou lyrickou básní s ustáleným systémem rýmů a pravidelným členěním (Mocná, Peterka a kol., 2004). Připodobnila jsem k němu učitele Jiřího proto, že měl své hodiny vždy naplánované, v jeho systému hodnocení panoval řád a osvědčené nástroje formativního hodnocení (jako jsou například listy pro hodnocení mluvních cvičení) používá pravidelně. Ve své výuce propojoval frontální způsob výuky s prací ve dvojicích i samostatnou prací žáků. Ve výuce se objevovaly prvky RWCT. Literární výchovu pojímal spíše motivačně, kladl důraz na kreativní činnosti, využíval čtenářské dílny, různé způsoby záznamu přečtených knih (např. podvojný deník). Při hodinách panovala příjemná atmosféra, žáci se zapojovali do diskuze a učitel diskuzi povzbuzoval otázkami: *Davide, co jste napsali?; Co ostatní, přijdou vám tyto otázky dostatečně podnětné? Nutí Vás k zamyšlení? Máte někdo podobnou otázku?; A nutí*

*vás k zamyšlení? Nešla by ta otázka zformulovat jinak?* (St\_P3) Otázky, které učitel kladl, podněcovaly žáky k myšlení a jednalo se o otázky nižší i vyšší kognitivní úrovně.

Z pohledu žáků je Jiřího velké pozitivum to, že si dokáže ve třídě zjednat pořádek: *má ve třídě respekt jakoby si nikdo na něj nic velkého nedovolí, má z něj jako respekt; třeba vim že si ani nedělaj taháky protože se ho bojeje @ je to dobrý protože se to musíme učit* (St\_Ž\_R1) a hodnotí spravedlivě, protože písemné práce hodnotí procenty a umožňuje jim si výkon opravit: *mně to přijde to hodnocení tady pana učitele asi nejlepší ze všech učitelů co máme (...) no že třeba ty písemky že se často hodnotí na procenta a že si to potom můžu opravit tu známku třeba na některých předmětech si to nemůžu opravit (...) jakože je třeba osm otázek a když je z toho půlka dobře tak padesát procent a to je za tři* (St\_Ž\_R3). Zajímavé je, že sady kritérií, které učitel Jiří tvořil proto, aby hodnocení zobjektivizoval, žáci do souvislosti se spravedlivým hodnocením nedávali.

Učitel Jiří byl jeden z mála, který pojem formativní hodnocení znal: *To je prostě jiný kafe než to sumativní; snažím se hodnotit aktuálně, prostě formativně, prostě ústně a písemně (...) vypíchnout nějaké věci, nemusí to být nějak dlouhý, opravdu mělo by to být hlavně jako prostě přesný a trefný a pro toho žáka* (St\_U\_RH1), měl ho spojený se zpětnou vazbou ústní i písemnou (formativní hodnocení v užším smyslu, jako zpětná vazba) a vnímal ho jako hodnocení určené žákovi. To odpovídá nejčastějšímu chápání pojmu v českém prostředí – formativní hodnocení jako zpětnovazebné hodnocení, jehož účelem je poskytnout zpětnou vazbu žákovi s cílem podpořit jeho učení (podrobněji kapitola 2.2.2).

Učitel sám sebe nazval akurátním, má rád přesně vymezenou strukturu a pravidla hry, potrpí si na logické členění (podobně jako sonet, který se vyznačuje přesně vymezenou strukturou): *Já jsem já jsem takovej člověk, kterej opravdu je takovej trošku akurátní, potřebuju mít takové věci hodně, co možná nejvíc, opravdu pod nějakými kritérii udělané* (St\_U\_RH1).

To bylo patrné i z hodin, které měl naplánované. **Místo cílů výuky odkazoval na výstupy specifikované v tematických plánech**, které nadiktoval žákům na začátku tematického celku do sešitu: *Chci to mít zase co nejvíc praktické pro sebe, abych se podíval, takže já určitě na začátku každého tematického celku nadiktuju vlastně dětem část tematického plánu. To znamená já jim nadiktuji nějaký kousky. Třeba bereme slohovou tvorbu, takže si děti prostě napište. Žák popíše základní způsoby tvoření slova, žák tohleto, takže oni zase ví dopředu, což je dobrý i když je někdo nemocný, jako co tak nějak budeme brát (...) tedy ano snažím se, aby děti věděly vždycky co budeme probírat a jak zhruba dlouho to budeme probírat* (St\_U\_RH2). Kladl důraz na to, aby žáci věděli, jaké učivo a kdy budou probírat. Žák by si tak na začátku tematického celku měl udělat představu o tom, co bude umět na jeho konci, což žáci potvrzovali. Věděli, co bude probíráno, a dokonce s tím i systematicky pracovali: *No já si to tam vždycky označuju, co sme už*

*dělali anebo děláme* (St\_Ž\_R2). Na této práci lze vyzdvihnout zejména to, že žáci se k cílům/plánům vrací a zhodnocují, jak jsou v jejich plnění daleko. Znalost těchto tematických plánů žáky lépe orientuje v jejich učení (např. Roth, 1965; Nuttin, 1966 in Skalková, 2007; Fisher, 2011).

### **Předem známá kritéria hodnocení jako cesta k objektivnímu hodnocení**

Učiteli Jiřimu záleželo na tom, aby žáci dopředu věděli, podle čeho budou hodnoceni: *se snažím s téma dětma vždycky na začátku dát nějaká kritéria hodnocení, to znamená, aby věděli prostě, z čeho přesně budou hodnoceny* (St\_U\_RH1). V tomto pojetí se jedná spíše než o sady kritérií o nastavení pravidel, požadavků (viz Kluska, 2009 – žáci chtějí být porovnáváni s kritérii, požadavky, které stanovil učitel).

Sady kritérií pro hodnocení mluvního projevu (v příloze III.5) vzešly ze snahy učitele být v hodnocení objektivní (např. Chvál, in Starý, 2008a; Kratochvílová, 2012; Shepard, 2008/2009; Starý & Novotná, 2008): *Já jsem mluvní cvičení hodně dělal, spíš jsme se hodnotili ústně a tak dále, a spíš to teda vyšlo ode mě z povahy, takže sem si říkal, co bych ... jsem si prostě řekl, co zkusit, aby to nebylo prostě do jisté míry subjektivní a samozřejmě, že si s téma dětma můžeme povídat a tak dále, ale aby to bylo opravdu k něčemu, aby vznikl nějaký hodnotící materiál, kterej by splňoval dvě věci, za první že by děti měly ty kritéria hodnocení, za druhé že by se objevil nějaký prostě prvek, že by zpřesnil a ulehčil učitelovu práci* (St\_U\_RH1). Impulsem k jejich zavedení byla jednak učitelova osobnost (sám sebe označuje za *akurátního*, St\_U\_RH1) – musí vše přesně a pečlivě dodržovat; druhým důvodem byla snaha objektivizovat a učinit hodnocení transparentním (*aby to nebylo do jisté míry subjektivní*), zvláště u hodnocení mluveného či písemného výkonu žáků, třetím důvodem byla praktičnost. Žáci mají sadu kritérií pro hodnocení nalepenou v sešitech a využívají ji při každém hodnocení mluvního projevu.

### **Čtyři pohledy na stejný výkon, shodneme se?**

Při jedné hodině jsem byla svědkem toho, jak se s touto metodou formativního hodnocení pracuje v reálu. Po mluveném projevu hodnotil výkon žáka/žákyně spolužák (kolonka *Hodnocení vybraného žáka*), který nebyl vybrán předem, zcela záměrně, aby tak byla udržována pozornost všech žáků. Následovalo hodnocení celé třídy, ke kterému učitel ostatní žáky vyzýval otázkami: *U: Tak co byste tomuto projevu vytkli a proč?; Aha, že byl projev z větší části čten? A vadilo vám to? (...) Udržovala Terka s vámi oční kontakt?; A co byste na tomto projevu pochválili? (...) Souhlasím – takže to shrneme – dobré téma, připravené, dobrý postoj, hezky pracovala s papírem, i když to trochu četla.; Co byste Terce doporučili na příště? (...) Souhlasím, příště trochu zpomalit a bude to téměř dokonalé* (St\_P1). Po tomto zhodnocení celé třídy své hodnocení mluvního

projevu zanesl do hodnoticího listu učitel Jiří (kolonka *Hodnocení učitele*). Následně ho přečetl: + *příjemný projev*; - *více čteno, rychlejší tempo* (St\_P1). Poté své sebehodnocení zanesla žačka do hodnoticího listu (kolonka *Sebehodnocení*). Následovalo hodnocení celé třídy (zaneseno do kolonky *Celkové hodnocení třídy*), při němž učitel vyzýval žáky k hodnocení: U: *Tak kdo byste Terce dal B? A kdo byste jí dal A? (...) Dobře, víc Vás hlasovala pro A.; Martine, proč bys dal Terce A? ŽM: Protože to je nové téma, všichni mluví o tom, co dělali o víkendu, nebo tak, a Terka si vybrala tanec, a to tu ještě nikdo neměl. U: Davide, a proč si ty hlasoval pro A? ŽD: Řek bych, že to byl jeden z nejlepších projevů, co tu byl* (St\_P1). Svě sebehodnocení potom přečetla nahlas i žákyně, která měla mluvní projev. Tím, že učitel žáka hodnotil dříve, než dal slovo žákyni a jejím spolužákům, mohl silně ovlivnit jak sebehodnocení, tak vrstevnické hodnocení. Navíc – pokud je žák nucen přečíst své sebehodnocení před celou třídou, je potom otázkou, do jaké míry je vlastníkem svého učení. Takto vyplněný hodnoticí list (v příloze III.6) je majetkem žáka, kterému slouží jako zpětná vazba (od spolužáků i učitele) doplněná sebehodnocením, a měla by být podkladem, který pomůže sledovat žákův pokrok.

Při druhém mluvním projevu, jehož jsem byla svědkem, vystoupil žák, který byl zaškatulkován jako podprůměrný, svědčí o tom i hodnocení učitele: *Tak to shrneme – u Martina musíme ocenit, že si projev připravil a odvážil se vystoupit. – Máme nějakou radu pro Martina na příště? Ne? Tak to já bych jednu měl – Martine, nepodceňuj se. Tvůj projev byl dobrý, mile si mě překvapil. Tak dobře budeme hlasovat. Kdo je pro B? (...) Děkuji, kdo je pro C?*<sup>45</sup> (St\_P1). Když učitel Jiří zapsal Martinovi známku do žákovské knížky, ozval se žák Oliver: *Pane učiteli, co jste Martinovi tady nakonec dal? (...) No já jen, že stejně to hodnocení není objektivní, ani když máme ty kritéria. Protože u Martina jsme hodnotili to, že se na to připravil a že měl odvalu vystoupit – a to normálně nehodnotíme, ne? To by pak znamenalo, že C dostane jenom ten, kdo si to vůbec nepřipraví* (St\_P1). Ve třídě se rozproudila diskuze o objektivitě hodnocení, v níž učitel vysvětloval svůj postoj: *Máte pravdu, u Martina jsme hodnotili hodně individuálně, protože Martina známe. Víte sami, že hodnocení to nejsou nějaké krabice a škatulky, ale vždycky je tam hodně faktorů, které musíme brát v potaz* (St\_P1). Ukázalo se tak, že ačkoliv mají žáci k dispozici kritéria hodnocení, hodnocení z jejich pohledu není úplně objektivní. Žáci i učitel v tomto případě nehodnotili podle sociální vztahové normy (kterou měl žák Olivier spojenou s objektivitou), ale podle individuální vztahové normy (k čemuž se učitel i žáci přiklonili proto, že žáka Martina znají a vědí, že je diagnostikován jako žák se specifickými poruchami učení).

---

<sup>45</sup> Při rozhovoru s učitelem po vyučovací hodině jsem se zajímala o to, proč dával hlasovat u žákyně Terezy nejprve o hodnocení B a u Martina rovněž: *Máte pravdu, ale nečekal jsem, že by Martinovi někdo dal A. A kdyby to tak bylo, nebylo by to objektivní, takže jsem ani nedal hlasovat. To prostě nemá cenu, je to jen ztráta času. A pokud by mu to A někdo dal, tak si nedokážu představit, jak by to zargumentoval. A u Terky se všichni hlásili buď na A, nebo na B, takže hlasovat o C nemělo cenu, Vždyť jste sama viděla, že většina třídy hlasovala pro A* (St\_U\_RK2).

Učitel Jiří na začátku hovořil o tom, že jedním z důvodů, proč vytvářel sady kritérií, byla snaha objektivizovat hodnocení. To potvrdil i v rozhovoru a dodal: *Snažím se i žáky vést k tomu, aby byli maximálně objektivní i oni. To znamená, že nebudu navrhopat dobrou známku žákovi jen proto, že je to můj kamarád. A k tomu by měla sloužit taky ta kritéria* (St\_U\_RH1). Na druhou stranu je učí také tomu, aby respektovali jedinečnost člověka a jeho schopnosti, aby ho posuzovali také na základě jeho výkonů předešlých, tj. dle individuální vztahové normy.

Žákyně Alice a Miriam objektivitu vrstevnického hodnocení částečně zpochybnilly: *to dělá jen pár lidí objektivně jinak většina to dělá jenom podle vztahů ve třídě* (St\_Ž\_R2), podobně to vidí i Martin s Romanem: *a to zase není až tak spravedlivý to je jako někdy že je to kamarád tak si napíše že to bylo docela dobrý* (St\_Ž\_R3). Tento výrok svědčí o tom, že vrstevnické hodnocení je velmi citlivé pro klima třídy<sup>46</sup> (např. Kratochvílová, 2006; Topping, 2009; podrobněji kapitola 5.6.6, klima třídy a školy). Na druhou stranu žáci uznávali, že zárukou objektivitu v hodnocení je učitel Jiří: *No ale třeba mě hodnotil někdo kdo mě nemá rád a pan učitel mi prostě dal to lepší on to prostě jako hodnotil podle sebe* (St\_Ž\_R2).

**Zpětnou vazbu** se učitel Jiří snaží poskytovat ústně i písemně. Písemnou zpětnou vazbu žákům poskytuje zejména u slohových prací, např. **Kompozice:** *Pokus se dělit text do více odstavců. Dlouhé pasáže jsou nepřehledné a čtenář může mít problém s orientací v textu.* **Stylizace:** *Pokus se psát kratší věty a souvětí.* **Sdělná hodnota, obsah:** *Že je „Gulliver srandovná a hrozně v pohodě“ je pravda, ale od žáka osmé třídy bych očekával hlubší charakteristiku.* **Pravopis:** *Pokud píšeš dlouhá souvětí, musíš text členit pomocí čárek.* **Hodnocení:** *dobře* (St\_D6). Slovní komentář k výkonu i chování žáků je také součástí žakovských knížek: *nemusí to být nějak dlouhý, opravdu mělo by to být hlavně jako prostě přesný a trefný (...) vždycky tam jde něco napsat prostě aspoň dvě slovíčka, a kdybych tam měl napsat k dobrému žákovi, jsi velice pečlivý pečlivá, ale možná tě to zpomaluje, tak není to nějaké slohové cvičení, abych se přiznal nesnažím se úplně o to, aby to bylo všechno pozitivně nazvaný* (St\_U\_RH1). Učitel se tedy snaží v krátkém slovním komentáři žákovi poskytnout rady pro zlepšení jeho práce, tj. upozornit na slabá místa žakova výkonu, spíše než vyzdvihnout silné stránky. Popisovaný příklad zpětné vazby je cílený, konkrétní (*Pokus se dělit text do více odstavců*) a žákům srozumitelný (viz kapitola 5.6.5), měl by jim tedy pomoci v učení a poskytnout dost informací o tom, na co se příště ve své práci zaměřit.

Kromě toho je učitel Jiří **dobrým pozorovatelem** a snaží se mít o práci žáků i jejich znalostech a dovednostech přehled. Pozoruje je při práci ve skupinách, při práci ve třídě i při individuálním projevu. Je schopen říci o každém žákovi ve třídě, jak si v daném kritériu, uvedeném v žakovské knížce, stojí, i když si nepožizuje žádné speciální pozorovací záznamy, ani

---

<sup>46</sup> Jiří v následujícím krátkém rozhovoru na chodbě potvrdil, že se teď dlouhodobě věnuje tématu třídního klimatu, k čemuž ho vedly právě vztahy v této třídě.



si nevede žádné pozorovací archy: *prostě v podstatě vím na kolik ten žák je schopen udělat to či ono (...) dokážu poznat a pochválit, dokážu prostě poznat pokud někdo se zlepšil prostě a tak dále a tohle, takže to dokážu to poznat, myslím, že to není nic těžkého (...) no ono to vypadá jako že... jasně, že něco prostě hodnotíme, sami to potom nemusíme poznat nebo to máme v kolonkách, ne, já to mám hlavně v hlavě, ty kolonky jsou pro mě nějaká pomůcka a znovu opakuji, jak jsem akurátní člověk, tak chci to mít takhle (St\_U\_RH2). Žáci se shodovali, že učitel je zná a je schopen posoudit, zda se zlepšili: *On o nás má přehled (St\_Ž\_R1); No on to dycky jednou za čas dělá cíleně třeba udělá čtecí hodinu anebo nám rozdá něco na dějepis a tak čteme a on si jako dělá přehled o tom kdo jak čte a tak*<sup>47</sup> (St\_Ž\_R2). Navíc je zřejmé, že učitel Jiří si je vědom důležitosti osobního kontaktu s žáky, a ačkoliv je zkušeným pedagogem, tak se snaží neustále vylepšovat svou výuku, promýšlet systém hodnocení, zkvalitňovat ho a poskytovat žákům takovou zpětnou vazbu, aby jim pomohl ve zlepšování jejich výkonů: *plánuju že třeba se svojí třídou budu absolvovat nějaký prostě pohovory, prostě s každým si chci promluvit, chvíličku, ještě je začátek školního roku to znamená, říct mu, co od něho očekávám, prostě a tak.* (St\_U\_RH2). Podrobněji o rozhovorech s žáky, které napomáhají individualizaci učení a monitorování žáků, kapitola 5.6.4.2.*

#### **10.1.2.5 Shrnutí: Formativní hodnocení učitele Jiřího na ZŠ Stupnicové**

ZŠ Stupnicová je škola, která si zakládá na poskytování zpětné vazby žákům o tom, jak zvládli určitou problematiku, jak umí využívat toho, co se naučili (důraz na kompetence), v čem se zlepšili, kde mají rezervy a v čem dělají chyby. Vycházejí z předpokladu, že hodnocení má být objektivní a jednoznačné, staví do popředí jasně stanovená kritéria. Aby ZŠ Stupnicová mohla uplatňovat tento přístup, vytvořila vlastní inovované žakovské knížky, které respektují potřeby školy, poskytují žákům možnost hodnotit se, umožňují přehledně informovat rodiče o znalostech, dovednostech a schopnostech svých dětí.

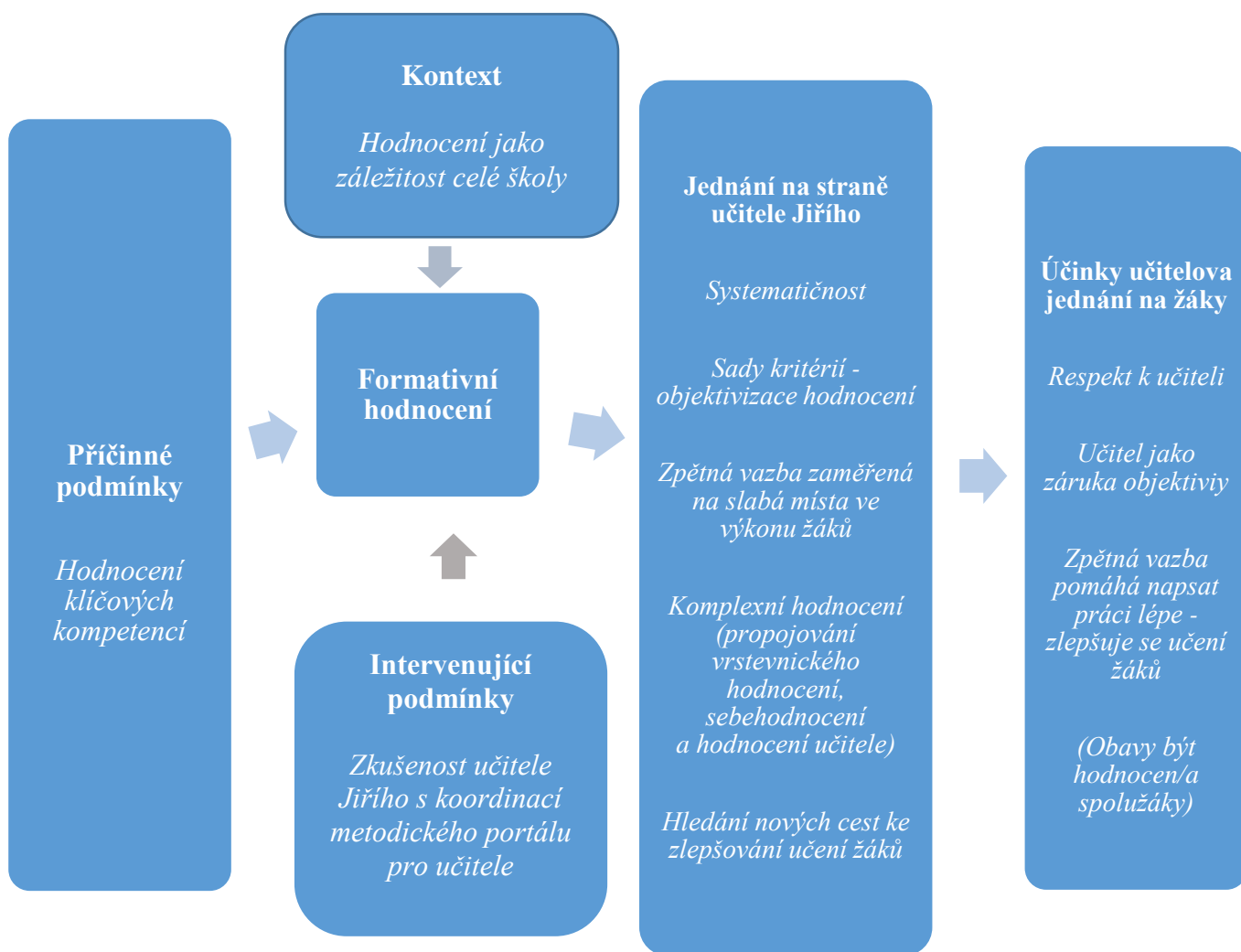
Pokud shrneme hodnocení učitele Jiřího optikou formativního hodnocení, můžeme říci, že Jiří formativní hodnocení spojoval se zpětnou vazbou zaměřenou na žákův výkon. Metody formativního hodnocení začal používat sám od sebe mnohem dříve, než znal sám pojem. To vycházelo z jeho povahy (systematičnost). Cíle výuky žákům představuje skrze tematické plány. Velmi propracovaný má systém hodnocení mluvních cvičení. To probíhá na základě předem známé sady kritérií a je komplexní povahy – prolíná se v něm vrstevnické hodnocení, sebehodnocení žáka a hodnocení učitele. Snahou učitele Jiřího je zajistit spravedlivé hodnocení, ale přitom přihlížet k individuálním schopnostem žáka. Zpětná vazba podávaná žákům je poněkud

---

<sup>47</sup> Vztahuje se k dovednostem v žakovské knížce: *čte plynule, správně člení čtený text.*

specifická a liší se od zavedených způsobů RWCT – namísto chválení žáků byla vyzdvižována zejména slabá místa, na kterých je potřeba zapracovat. Učitel netrávil dlouhý čas sepisováním rozsáhlých zpětných vazeb (které považuje za zbytečné, protože je nikdo nečte), snažil se být stručný, ale výstižný, a postihovat zejména slabá místa v žákově práci s cílem poskytnout návod na zlepšení následujícího výkonu.

Žáci považovali Jiřího způsob hodnocení za jeden z nejlepších na škole, jeho přístup za spravedlivý (to přisuzovali zejména hodnocení procenty a možnosti opravit si známku) a vážili si rovněž jeho osobnostních rysů, mezi kterými vyzdvihovali zejména schopnost zjednat si respekt (být přirozenou autoritou), což jim pomáhá v učení. Dvě žákyně výkonově podprůměrné zpochybnilly objektivnost vrstevnického hodnocení. Tento jejich pocit vyvěral zejména z třídního klimatu, na jehož zlepšování učitel dlouhodobě pracuje, stejně jako si klade za cíl dělat s žáky na začátku školního roku osobní pohovory. Učitele Jiřího lze považovat za reflektivního praktika a experta, který je kreativní, dokáže reagovat na aktuální potřeby žáků i třídy. Z řady dostupných metod, technik a nástrojů si dokáže najít ty, které mu vyhovují, a vymýšlí vlastní cesty, jak je implementovat efektivně do výuky.



**Obrázek 28** Formativní hodnocení učitele Jiřího (ZŠ Stupnicová)

### 10.1.3 ZŠ Písmenková a učitelka Jana

#### 10.1.3.1 Kontext: ZŠ Písmenková

ZŠ Písmenková je škola, v jejímž vedení se střídali mnozí progresivní ředitelé. V současnosti patří mezi jednu z velmi žádaných škol z pohledu rodičů i žáků. Škola patří do sítě škol podporujících zdraví, je zapojená do projektu Comenius, eTwinningových aktivit, projektu Film Stars a dalších. Vyznačuje se otevřeností pro všechny, kteří se snaží vytvářet prostředí, ve kterém se žáci cítí dobře a rovnoprávně, velmi výrazně je uplatňováno inkluzivní vzdělávání. Učitelé se snaží odstraňovat nepřátelství, xenofobii, rasismus i předsudky vůči všemu neznámému. Tento cíl se škole daří velmi dobře naplňovat mimo jiné také tím, že jsou úspěšně integrováni také žáci s lehkým mentálním postižením, pro žáky cizince jsou vedeny speciální předměty doplňující jejich znalosti zejména v českém a anglickém jazyce. Škola tak usiluje o toleranci a porozumění (lidské osobnosti, jedinečnosti každého z nás). ŠVP deklaruje orientaci

na žáka, respekt k jeho osobnímu maximu a jeho individuální potřeby. Žáci mají být připravováni na život.

Pedagogický sbor je systematicky vzděláván, učitelé absolvovali kurzy RWCT, kurzy na podporu čtenářské, matematické či finanční gramotnosti či kurzy zaměřené na inovativní přístupy ve vyučování na ZŠ. Pozitivní dopady těchto kurzů lze pozorovat ve vyučování, ale také na chodbách a nástěnkách školy (viz příloha III.8).

Velmi přátelskou atmosféru pozorovatel zaznamená již při vchodu do školy – vymalované chodby teplými barvami doplněné celou řadou prací žáků, úryvky ze ŠVP prezentované pohledem žáků apod. Kromě specializovaných učeben (pro výuku cizích jazyků, informatiky či chemie) škola disponuje také hudebním a divadelním sálem, výtvarným ateliérem, keramickou dílnou a školní knihovnou pravidelně doplňovanou o nové české i anglické tituly. Ve škole se stále něco děje – každý měsíc se koná minimálně jedna školní akce – např. vítání prvňáčků, adaptační pobyt pro žáky 6. ročníků v září, mikulášský den, jarní slavnosti, týden sportu, ples deváťáků. Každoročně se konají také slavnosti čtení, spaní ve škole, literární a recitační soutěže či oborové a projektové dny<sup>48</sup>, škola je zapojená do akce Čtení pomáhá.

Žáci jsou chápáni jako partneři, ve škole funguje školní parlament, jehož cílem je vytvářet ve škole demokratický prostor pro aktivity žáků a pozitivní změny. Výtěžky některých akcí, které jsou iniciovány školním parlamentem, putují na charitu.

V klasifikačním řádu ZŠ Písmenkové je kladen důraz na vysokou míru objektivitu hodnocení, četné a pravidelné hodnocení (aby žákovi, jeho zákonnému zástupci i učiteli poskytovalo zpětnou vazbu). Hodnocení musí mít vypovídací hodnotu o žakově výkonu, jeho dovednostech nebo naopak rezervách. Zdůrazněna je i motivace žáků hodnocením k dalšímu seberozvoji. Při hodnocení má učitel přihlížet nejen k měřitelným výsledkům (jako jsou výsledky písemného a ústního zkoušení), ale rovněž ke školní práci (přípravenosti, aktivnímu zapojení do výuky), k domácí přípravě a její prezentaci ve škole, k žakovu sebehodnocení a jeho předmětovému portfoliu. K rozvoji sebehodnocení žáků škola využívá týdenní plány, žakovské diáře, uzpůsobené žakovské knížky a předmětová portfolia.

Vedle klasifikace škola vyvinula hodnocení úrovně **přístupu žáka k výuce**. Žák tak v každém klasifikačním období kromě známky (která hodnotí žakovy znalosti a dovednosti), obdrží ještě **písmeno**, které odráží jeho přístup ke studiu<sup>49</sup> (slovy učitelky Jany *vztah žáka k učení a předmětu jako celku*, Pí\_U\_RH):

---

<sup>48</sup> Vybírala jsem zejména aktivity spojené s ČJL. Samozřejmostí na této škole jsou výměnné pobyty, lyžařské kurzy, sportovní turnaje a mnohé další.

<sup>49</sup> Toto hodnocení se de facto vrací k vysvědčením vydávaným hlavními školami na konci 18. století. To obsahovala hodnocení píle, mravního chování a prospěch. Na počátku 19. století (29. září 1905) byl vydán *Definitivní řád školní a vyučovací pro školy obecné a měšťanské*, který obsahoval i nové klasifikační řady a předpisy. Pro měšťanské školy

- písmeno A – žák je aktivní, má zájem o předmět, včas a řádně plní své povinnosti jako je pravidelná domácí příprava, pečlivé vedení sešitu či portfolia apod.;
- písmeno B – žák většinou spolupracuje, zpravidla bývá pozorný a aktivní, zadané úkoly (např. řádně vede sešit či nosí domácí úkoly) plní až na výjimky svědomitě;
- písmeno C – žák pracuje bez většího zájmu, často je pasivní, ale neruší práci druhých, mívá výkyvy v pozornosti i přístupu k výuce, např. nedbale vede sešit či portfolio;
- písmeno D – žák je zcela pasivní, při práci ostatní ruší, má časté nedostatky při plnění povinností (nevede si sešit, neplní domácí úkoly, nenosí pomůcky do výuky), při hodinách je často nesoustředěný, vyhýbá se předmětu;
- písmeno E – žák má naprostý nezájem o předmět, neplní své povinnosti, opakovaně neodevzdává zadané práce, nejeví zájem o domluvu. V takovém případě je nutná konzultace vyučujícího s rodiči a žákem (Pí\_D1).

ZŠ Písmenkova pojímá hodnocení přístupu žáka ke studiu jako hodnocení pracovní kompetence. Z pohledu učitelky Jany se jedná o podstatnou informaci zejména pro rodiče: *Je pro rodiče vidět že sice on má jedna, to bejvá třeba, ale zároveň v tý hodině nedělá to co by úplně měl což se může stát, že když jsou děti hodně chytrý tak, to pak takhle může dopadnout @ na druhou stranu zase může být někdo má třeba dvě až tři á a z toho je vidět pro toho rodiče jó jako když opravdu se bude takhle snažit jako se snaží tak na tu dvojku by to takhle mohlo dopadnout* (Pí\_U\_RH). Tyto informace jsou k nalezení jednak v Pravidlech hodnocení a klasifikace, jednak v žákovské knížce. Znamená to, že se jedná o systém závazný pro celou školu a slouží nejen žákům samotným, ale také rodičům (souvisí s principem sdílené odpovědnosti), kteří mají snadnou kontrolu nad tím, jaké úsilí vyvíjí jejich dítě proto, aby se něco naučilo. Nedochází tak ke směřování výsledku s oceněním úsilí a motivace (*je přísná někdy když zlobíme (...) nechci jmenovat ale sou tam některý třeba kluci kteří zlobí a potom to dost často odnese celá třída. Jako třeba nějakým trestným domácím úkolem nebo písemkou a ta je pak těžká a přísně hodnocená, Vý\_Ž\_R<sup>50</sup>*), což je princip, který považovali někteří žáci, např. na ZŠ Slovní nebo ZŠ Výběrové, jako nespravedlivý přístup k hodnocení.

	Hodnocení za:			
<b>Předmět</b>	1. čtvrtletí	2. čtvrtletí	3. čtvrtletí	4. čtvrtletí
<i>Český jazyk a literatura</i>	1-2 A	1-2 A	2+ A	

**Obrázek 29** Ukázka hodnocení na ZŠ Písmenkové, kde je klasifikace tvořena kombinací známky a písmene, které odráží přístup žáka k výuce.

řád zavedl dnes již tradiční pětistupňové hodnocení; pro hodnocení mravů, pilnosti a vnější úpravy písemných prací upravoval školní řád pro obecné i měšťanské školy, v případě pilnosti se jednalo o pět stupňů – 1. Vytrvalá; 2. Náležitá; 3. Dostatečná; 4. Nestálá; 5. Nepatrná (Bartošová a Fryč, 2011).

<sup>50</sup> V této ukázce ze ZŠ Výběrové se navíc odrážel přístup „kolektivní viny“ – někdo zlobí a trestným domácím úkolem či obtížným testem jsou potrestáni všichni žáci ve třídě.

Další specifičností této školy jsou **třídní schůzky v tzv. triádách** (popisované již v ZŠ Slovní), kdy se sejde rodič, dítě a třídní učitel, případně další učitel. Cílem této podoby třídních schůzek je zejména pomoci žákovi s učením: *rada jak se učit nebo jak a co zlepšit a tak ale u těch starších je to spíš o tom že se spíš ty rodiče ptají jestli nevíme kde by sehnali někoho na doučování nebo tak* (Pí\_U\_RH). O tom, že je spolupráci s rodiči na velmi dobré úrovni, svědčí i to, že škola je nositelem certifikované značky „Rodiče vítáni“.

#### 10.1.3.2 Příčinné podmínky: Kurzy programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Učitelka Jana působí jako výchovná poradkyně, vždycky měla k žákům blízko, svědčí o tom i výroky typu: *nevím mně přijde nejlepší asi učitelka na češtinu že nikoho neztrapňuje a pomáhá vždycky se vším a nemá u toho řeči* (Pí\_Ž\_R3). Je zvyklá se s nimi často setkávat, komunikovat s nimi i jejich rodiči a pomáhat jim nejen v učení. Za důležitý impuls k zájmu o poskytování účinné zpětné vazby považuje kurzy RWCT, kterými prošla. Jak jí tyto kurzy ovlivnily, je možné vysledovat i v její výuce: využívá metody RWCT, dbá na rozvoj čtenářské gramotnosti, využívá čtenářské dílny, učí žáky zdůvodňovat svá tvrzení, hledat pro svá tvrzení důkazy v textu apod. Při podávání zpětné vazby se nejprve žáci chválí, až později si říkají negativa či doporučení je zlepšení (Pí\_P1), při hodnocení používá popisný jazyk zpětné vazby: *Martino, povedlo se Ti dobře vystihnout charakteristiku hlavní postavy* (Pí\_P2). Žáci nesedí v lavicích za sebou, ale v „účku“. Učitelka Jana zaujímá místo v popředí, ostatní žáci okolo ní. Ve třídě panuje příjemná atmosféra, žáci se nebojí vyjadřovat ani argumentovat (Pí\_P2).

#### 10.1.3.3 Intervenující podmínky: Hodnocení je záležitostí celé školy – předchozího i současného vedení

Škola za bývalého vedení prošla několika projekty a učila se pracovat také s výukovými cíli. Učitelé byli proškoleni v používání Bloomovy taxonomie, což se promítlo jak do příprav ŠVP, tak do žakovských knížek, do nichž jsou výsledky žáků zapisovány aktivními slovesy:

Datum	Učivo – odborný výstup	Hodnocení	Učitel	Rodič
21. 9.	Vytvořím a prezentuji plakát o uměleckém směru (romantismus)	1		
7. 10.	Píši správně slova s předponou s/z	1		
11. 10.	Píši správně velká a malá písmena	1-		
2. 11.	Aktivně pracuji v hodině	1, 1, 1, 1, 1		
29. 11.	Píši správně tvary zájmen	2+		
6. 12.	Vytvořím kaligram	1		
8. 12.	Recituji básně podle kritérií	1		
22. 2.	Napíšu dialog	1		
6. 3.	Určím větné členy, zakreslím je do grafu	2		
26. 4.	Vytvořím stránku do třídního časopisu	1		

**Obrázek 30** Ukázka žakovské knížky (ČJL) ZS Písmenkové (archiv autorky)

Informace o tom, jak žák obstál v daném učivu, není standardním výrokem typu *Diktát* či *Písemná práce*, ale je nazván „Učivo – odborný výstup“. Jedná se o výukové cíle formulované z pohledu žáků, např. *Vytvořím a prezentuji plakát o uměleckém směru*. Tento přístup vtahuje žáky do procesu vyučování a učení a může vzbudit u žáků pocit, že oni jsou vlastníci učení (žáci jako vlastníci svého učení, podrobněji např. Wiliam, 2011, s. 46). Rovněž je to může vést k hlubšímu porozumění svých silných a slabých stránek.

V ŠVP si ZŠ Písmenková stanovila, že kompetenci k učení bude naplňovat také tím, že umožní žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení tím, že je povede k systematickému plánování svého učení skrze týdenní plány a žákovské diáře. V 1.–3. ročníku **týdenní plány** připravuje učitel společně s žáky. Týdenní plán má svou danou strukturu (ohlédnutí za minulým týdnem a informace o tomto týdnu; orientačně uvedené učivo, které si daný týden budou žáci osvojovat; domácí úkoly; tabulka s kompetencemi - sebehodnocení žáků; hodnocení učitele - buď každý týden, nebo za určitý časový úsek - probraný celek; okénko pro rodiče – nemusí být zařazeno pokaždé; podpisy (dítě, rodič). Žák se tak učí vyhledávat v tematickém plánu dané úkoly a informace, rozvrhnout si práci na jednotlivé dny (s ohledem na školní a mimoškolní povinnosti), vede si portfolio týdenních plánů. Toto portfolio je potom jednou ze sledovaných dovedností u žáků. Se stoupající ročníkem se zvyšuje zapojení žáků (náročnost plánování, schopnost sebehodnocení apod.). Na týdenní plány navazují od 4. ročníku **žákovské diáře**. Ty obsahují roční, měsíční i týdenní kalendárium. Žáci se pod vedením učitelů učí diář vést a plánovat v něm, zaznamenávají si do něj úkoly, cíle, předsevzetí a zároveň kontrolují, jak se jim daří jich dosáhnout. Diář by měl být pomocníkem ve výchově k samostatnosti, a také proto škola vyčlenila pro práci s diářem třídnímu učiteli část třídnické hodiny. Z rozhovoru s učitelkou Janu se ukázalo, že většina starších žáků tyto školou připravené žákovské diáře odmítá: *chtěj mít nějaký svůj nebo si často píšou důležitý termíny na ruce aby na ně nezapomněli a tak ale diář většina těch starších odmítá* (Pí\_U\_RH), což potvrdili i žáci.

K sebehodnocení jsou potom žáci vedeni ještě prostřednictvím žákovských knížek – u každého předmětu odpovídají na dvě otázky: *Za co se chceš pochválit?*; *Co bys chtěl/a vylepšit?*

#### **10.1.3.4 Formativní hodnocení učitelky Jany na ZŠ Písmenkové a pohled žáků na něj** **Spravedlivost hodnocení**

Janin způsob známkování vychází z nutnosti známky udělovat: *Klasicky známkuju, snažím se abych měla co nejvíc známek, protože po pravdě řečeno tak úplně můj pocit je, že to známkování se mi moc nelíbí, ale vzhledem k tomu že teda nebyla zatím vymyšlena nějaká jiná metoda, která by byla přijatelná tak (...) prostě není možné u nás na druhém stupni v našich podmínkách neznámkovat děti. Zároveň myslím, že by přeci děti neměli bejt třeba známka jenom jako*

*posunovaný, tak se snažím mít známek hodně takže to v češtině de takže třeba za čtvrtletí mám dejte tomu dvacet nebo pětadvacet známek což už je opravdu hodně ... zároveň tím že čeština má hodně oblastí tak pochopitelně se člověk musí snažit aby je měl ze všech těch tří částí no a pak už není zas tak těžký z toho dát nějakou známku na vysvědčení (Pí\_U\_RH).* Jana tvrdí, že známkování nepovažuje za ideální metodu hodnocení výsledků žáků, a není ráda, když jsou známky „motorem“, čili vnější motivací žáků v učení. To ji vedlo k tomu, aby zajistila vysoký počet známek u všech žáků, a to napříč všemi složkami ČJL, které má sloužit větší spravedlnosti (jedna špatná známka nemá takový vliv na známku výslednou). Také žáci považují vysoký počet známek jako jeden z faktů, který vnímají jako spravedlivý přístup k hodnocení i učení: *hodně známek, tam pořád máme z něčeho známky, skoro každou hodinu (Pí\_Ž\_R2); prostě i známkuje tak abychom se kvůli jedný známce nezhoršili jako celý průměr a to mi jako přijde spravedlivý (Pí\_Ž\_R3).* Všechny známky mají stejnou váhu, ale: *pochopitelně když budu mít někoho, kdo bude mezi dvěma známkami, a zjistím že všechny písemky z mluvnice má špatný a ty jedničky a dvojky má jenom z toho ostatního, tak zase budu chtít, aby si aspoň některou písemku z mluvnice jakoby zkusil napsat znova, jestli by to nebylo lepší, a aby se to taky naučil že jo (Pí\_U\_RH).* Možnost „druhé šance“ (*jako že když to má někdo blbý tak ona jako nabízí že si může napsat jeden nebo dva testy a měl by je na jedničku tak se mu to hned jako zlepší (...) to je jako taková druhá šance (...) jo donutí nás to se to fakt pořádně naučit, Pí\_Ž\_R1*) je v souladu s teorií mastery learning – žáci mají možnost se zaměřit na problematické oblasti, učivo se doučit a napsat si test/y znovu. Dále učitelka Jana přihlíží také k aktivitě žáků v hodině. Žákyně Laura se domnívá, že to je také jedna z možností, jak si opravit známku na vysvědčení, ale také ukázat, že učivo ovládají: *tak se víc snažíme v hodinách abychom dostali ty plusy (...) a ono se to pak může přiklonit k té lepší známce, jako když ukážeme že jsme aktivní a umíme to (Pí\_Ž\_R3).* Celkově tento přístup k hodnocení vede k tomu, že žáci jsou méně stresovaní a více se soustředí na učení: *No ona je rozumná, máme známek hodně a když se mi něco nepovede není to prostě katastrofa (...) píšeme toho tolik, že se to musím naučit a vždycky ještě mám možnost si to opravit když něco nepochopim, Pí\_Ž\_R2).*

Ke známkám učitelka Jana dopisuje také **písemnou zpětnou vazbu**. Kombinace známky a slovního hodnocení má dle Brookhartové (2008) minimální dopad na učení žáků, ale žáci potvrdili spíše slova Lipnovichové a Smithe (2008) – zpětná vazba obsahující jakýkoliv typ informací je lepší než zpětná vazba, která informuje žáky jen o tom, zda jejich odpověď (výkon, produkt) byla správná, či nikoliv: *no napíše nám tam třeba na gramatický chyby nebo jako chybělo ti tam to a to (Pí\_Ž\_R2).* Žáci uváděli, že tyto slovní komentáře čtou – ale často se na ně dívají až tehdy, píšou-li další záznam do čtenářského nebo podvojného deníku, připravují-li se na opravný test či čtvrtletní práci.



Písemnou zpětnou vazbu učitelka žákům poskytuje především ke slohovým pracím<sup>51</sup> a čtenářským deníkům: *Ke slohu jim píšu vždycky komentář, tam se snažím vždycky, oni by vlastně nepoznali za co tu známku mají. Tak tam se snažím vždycky jakoby napsat, jak to bylo obsahově, jestli to bylo čtivý, zajímavý jestli to mělo logickou strukturu, jak jsou na tom se slovní zásobou, tady bejvá dost velkej rozdíl, že jo, slovní zásoba někdo bohatá někdo má odpovídající nebo někdo má chudší slovní zásobu nebo jednoduchá tam píšu, aby to pochopili. Pak tam vždycky píšu jestli tam měli nějaký stylistický chyby a jako poslední jsou ty pravopisný chyby. (...) trojky dost často mívaj takový ty patlové co to nemá hlavu ani patu, no tak těm se snažím jako napsat víc, aby věděli co příště udělat třeba trochu jinak (Pí\_U\_RH).* Tyto učitelčiny slovní komentáře slouží jednak k tomu, aby žákům objasnily danou známku, jednak jako zpětná vazba pro žáky, na co se příště více zaměřit, co neopomenout a čeho se vyvarovat. Písemná zpětná vazba od učitelky Jany splňuje také další požadavek na ni kladený: je včasná, poskytována v době, kdy žáci ještě mají úkol v paměti (Brinko, 1993; Dvořáková, 2011b; Frey & Fisher, 2011; Hattie & Timperley, 2007; Kovalíková, 1995):

*T: A za jak dlouho vám paní učitelka dává opravené písemky?*

*Markéta: Hned*

*Anička: Z hodiny na hodinu*

*Laura: Spíš... no ty delší třeba druhou hodinu když je to delší*

*Anička: Jako snaží se z hodiny na hodinu*

*T: A to vám přijde lepší?*

*Markéta: Jo, že hned víme výsledek a víme, co jsme tam ještě psali @*

*Anička: Vždycky nám vysvětlí tu látku, a když vidí že jsme si to už dost vysvětlili tak nám dá ten test a pak nám ho taky hned taky vrátí opravený (Pí\_Ž\_R3).*

Zároveň žáci oceňovali, že před testem se jim vždy snaží látku důsledně vysvětlit a až potom následuje test, který je známkový. I když nejsou předem používány diagnostické testy, učitelka Jana zadává test až poté, co nabyde dojmu, že poznatků a dovedností žáci dosáhnou – což je v souladu s Bloomovou teorií mastery learning (Guskey, 2007). Pokud Jana usoudí, že žáci něčemu nerozumí, zadá třídě samostatný úkol a těm, co neporozuměli, vysvětluje učivo v malé skupince: *ostatní pracujou a ona to jako vysvětlí jim kteří to potřebujou (Pí\_Ž\_R1)*; žáci mají možnost domluvit si také individuální konzultace (*v hodině když se zeptáme tak nám řekne kdy má čas a my za ní přijdeme a ona nám to vysvětlí; Pí\_Ž\_R1*). Osvědčilo se také **vrstevnické učení**. Nebývá nahodilé, ale předem promyšlené – Jana nejprve zjistit, kdo učivo ovládá, a kdo z žáků se v něm úplně ztrácí. A až na tomto základě vytvoří skupiny žáků tak, aby na konci hodiny porozuměli všichni (v jedné skupince je ten, kdo rozumí zcela; ten, kdo si myslí, že jakž takž

<sup>51</sup> Slohová práce je komplexním výstupem, v němž se odráží způsob žákova myšlení, jeho tvořivost, zároveň znalosti o slohových stylech, postupech a útvarech a konečně i další znalosti z oblasti stylistiky, morfologie, lexikologie, je proto velmi složité udělit žákům jen jednu známku, a to bez vysvětlujícího komentáře.

rozumí; a ten, kdo má pocit, že neporozuměl vůbec). Na této hodině českého jazyka jsem byla pozorovatel a musím uznat, že na konci pochopili postup určování druhů vedlejších vět opravdu všichni žáci. Ukázalo se, že vrstevnické učení může být opravdu stejně efektivní jako individuální výuka (např. Clark, 2010; Wiliam, 2011)

Další metodou, která přispívá k tomu, aby žáci dosáhli co nejlepších výsledků, jsou **kritéria hodnocení** slohových prací, která jsou žákům zopakována pouze slovně. Nejedná se o sady kritérií, ale o pouhý „checklist“ (např. *rozsah čtivost, gramatika*, Pí\_Ž\_R2), který mají žáci před sebou (na papíře či na tabuli) v průběhu práce, slouží jim ke kontrole toho, zda dodrželi všechny náležitosti zadané práce. Ačkoliv tzv. „checklist“ nepřispívá tolik k objektivitě hodnocení, slouží ke konkretizaci žákova výkonu (Black, 2004; Clarke, 2005), vtahuje žáky do procesu učení i hodnocení (např. Kosíková, 2011). Žáci ho považují za spravedlivý, protože činí učební proces transparentnějším (Chvál, 2008a; Kratochvílová, 2012; Shepard, 2008/2009; Starý & Novotná, 2008):

*T: a pomůžeme vám to když máte na tabuli napsaná kritéria a můžete se na ně podívat?*

*Alex: asi je to lepší*

*Honza: Jo jo, můžeme si pak zkontrolovat jestli máme všechno a tak...*

*Marek: a spravedlivější taky*

*Alex: Je to spravedlivější, no jakože víme za co máme horší známku co máme blbě a tak (Pí\_Ž\_R2).*

### **Cíle, sebehodnocení a hodnocení učitele v jednom**

V příloze III.10 je k dispozici list s výstupy, sebehodnocením žáka a hodnocením učitele (Výstupy a kombinace sebehodnocení a hodnocení učitele ve čtvrtletí) v ČJL. Výstupy tvoří výukové cíle (např. *Zaznamenávám a reprodukuji hlavní myšlenky uměleckého textu; Píši bez pravopisných chyb a používám správné gramatické tvary přídavných jmen*; Pí\_D5), které si stanovila učitelka Jana v ČJL pro každý ročník: *co vám ukazovaly děti, ty výstupy a k tomu mají to hodnocení, to jsme jednu dobu tady měli ještě teda za minulýho pana ředitele všichni závazně a ve všech předmětech, ale pak se to v podstatě tak moc neosvědčilo, protože to je strašně práce a měli jsme opravdu každému psát slovní hodnocení a to jako když máte nebo když má někdo naukovéj předmět a má všechny žáky na druhym stupni a teď jim to tam všude musí vypisovat tak je to fakt šílený, opravdu to bylo náročný. Nicméně na druhou stranu pro nás, pro tu češtinu, jsme u toho obě s kolegyní teda zůstaly s tím, že ty děti tam mají vždycky aspoň co to čtvrtletí teda jaký ty výstupy se budou probírat a že se pokusí nějak zhodnotit a zároveň si navrhnou co si teda jako myslejí že by měli za tu známku a písmeno a já jim tam potom vlastně píšu svůj pohled. Vím, že to stejně dělá třeba kolegyně na němčině, to samý dělají na angličtinách (Pí\_U\_RH).* Jedná se o systém, který byl nařízen bývalým vedením školy, a někteří vyučující ho dosud neopustili, ačkoliv si uvědomují zejména časovou náročnost s tím spojenou. Oba tyto postupy zmíněné

v předchozích dvou odstavcích lze připisovat snaze o zapojení žáků do procesů učení. Je to tedy v souladu s pojetím formativního hodnocení v této práci (viz kapitola 1.3): hodnocení slouží učitelům i žákům, pomáhá jim v učení; žáci jsou vtahováni do procesu hodnocení skrze sebehodnocení i formulováním cílů z jejich pohledu (*zaznamenám, porovnáám, píší*).

### **Žákovská portfolia nefungovala**

ZŠ Písmenková mi byla doporučena jako škola, která „umí dělat portfolia“. Na 1. stupni fungují tzv. pracovní portfolia (podrobněji viz kapitola 5.6.4.1), do nichž si žáci zakládají veškeré materiály, systematicky s nimi pracují celý školní rok, některé materiály vytřídí, jiné ponechají. Portfolia si odnášejí domů až na konci 5. ročníku. Na druhém stupni žákovská portfolia fungovala také – napříč všemi předměty. Tato situace se ale ukázala jako komplikovaná a dále neudržitelná: *Na druhém stupni je to trochu problém, jak maj hodně předmětů a různý učitele. My sme to popravdě když jsme začínali před třeba ix lety taky jako že měli jako že maj ze všeho portfolia ale popravdě řečeno je to dost komplikovaný* (Pí\_U\_RH).

Učitelka Jana v ČJL ve svých třídách nakonec došla k tomu, že žákovským portfoliem bude sešit, do kterého si žáci budou vše zakládat a lepit, včetně testů, písemných prací a pracovních listů. Aby sešit nebyl příliš obsáhlý, obsahuje v zadní části desky, euroobal nebo rychlovazač s euroobaly. Žáci toto sice potvrdili, ale zároveň uváděli, že na další, systematickou se založenými materiály již spíše nezbyvá čas: *Jo pracovali my jsme třeba si tam dávali nějaký pracovní listy a úkoly (...) nevraceli sme se už k tomu, na to už nebyl čas (...) Jako někdy jo třeba jednou za pololetí nebo tak jsme se na to třeba jako podívali ale nějak jsme s tím nepracovali* (Pí\_Ž\_R1); *T: A k těm portfoliím se potom vracíte a prohlížíte si je a říkáte/ Honza: ne my máme tak maximálně možnost si je odnést domů* (Pí\_Ž\_R2)

Ačkoliv myšlenka tohoto sběrného portfolia byla uskutečněna a obsah promyšlen, nenásledovaly činnosti, které by práci s portfoliem doprovázely (třídění, průběžná reflexe, sebehodnocení, sdílení, prezentování, obhajování a další), nemohlo potom plnit formativní funkci.

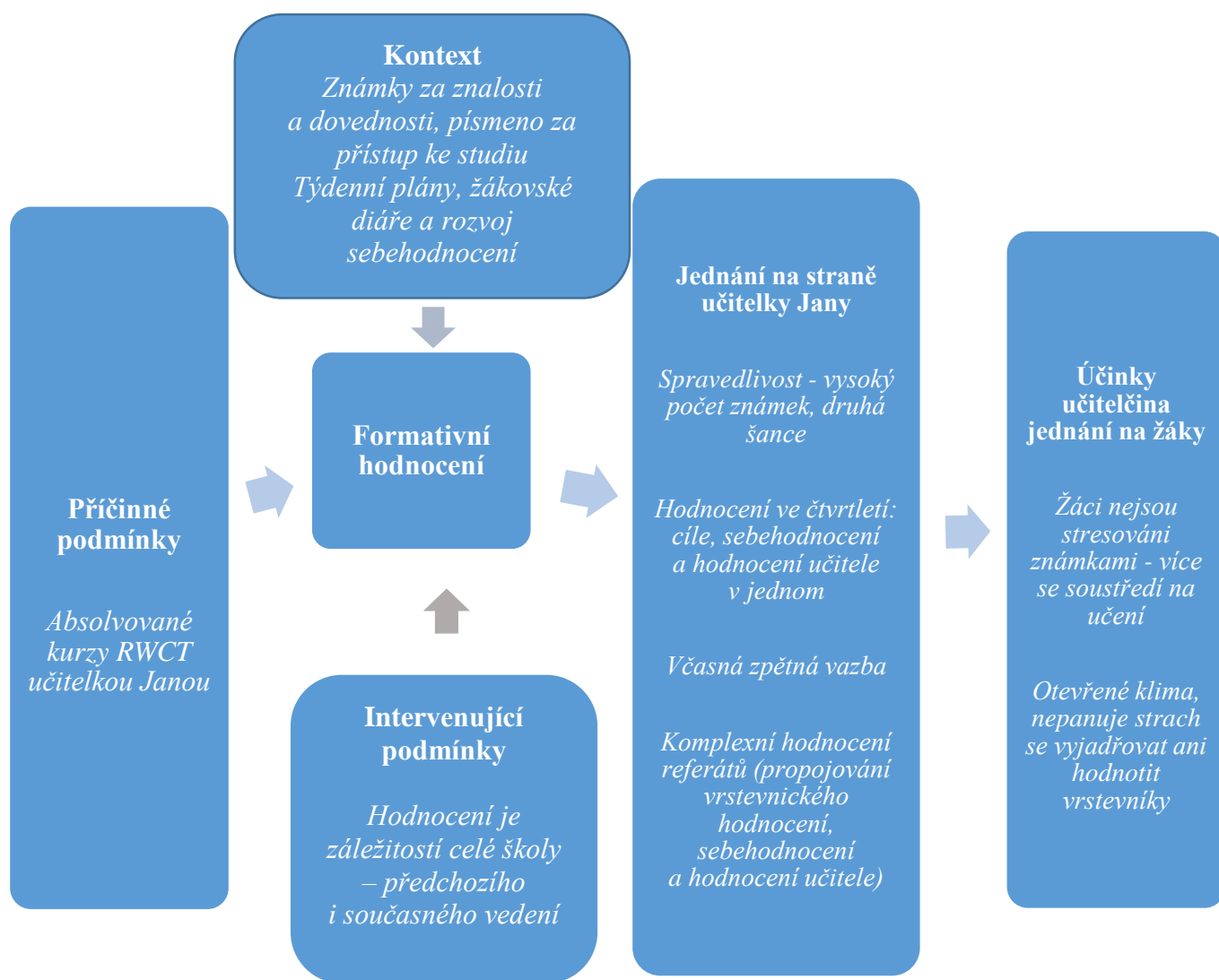
ZŠ Písmenková by dále chtěla rozvíjet společné portfolio na hodnocení žákovských referátů, které by sledovalo žákovy pokroky nejen v prezentačních dovednostech, ale současně v kompetenci komunikativní, k učení, pracovní a sociální a personální (vytváří si pozitivní představu o sobě samém, ovládá a řídí svoje jednání a chování). Protože na tomto nástroji ještě nepanuje úplná shoda, učitelka Jana ve své třídě, kde je třídní učitelkou, vzala iniciativu do svých rukou a s tímto žákovským portfoliem s žáky pracuje. Uschovává do něj každému žákovi hodnocení referátů (vyplněný záznamový arch v příloze III.11) ze všech předmětů. Záznamové archy obsahují vždy kritéria pro prezentaci referátu, hodnocení na škále 1–4 (označuje se plusem) na sebehodnocení žáka a hodnocení učitele, prostor pro slovní sebehodnocení žáka, hodnocení

třídy (zapisuje jeden ze spolužáků) a slovní komentář učitele. Z jednání ve třídě je patrné, že žáci se nebojí vyjadřovat svůj názor, ani druhého hodnotit. Dodržují vždy pravidlo: nejprve spolužáka ocenit a až potom uvést konstruktivní kritiku, nejlépe formou doporučení. O strachu se vyjadřovat, hodnotit apod. žáci nehovořili, zdálo se, že obě hodnocení přijali a považují ho za samozřejmé.

#### **10.1.3.5 Shrnutí: Formativní hodnocení učitelky Jany na ZŠ Písmenkové**

ZŠ Písmenkové ve snaze hodnocení objektivizovat a dát žákům i rodičům podrobnější informace o jejich výkonu vyvinula hodnocení, které spojuje hodnocení známkou za znalosti a dovednosti a písmenem úroveň přístupu k výuce. Škola chápe žáky jako partnery ve výuce i hodnocení, vede je k samostatnosti a plánování úkolů skrze týdenní plány, žákovské diáře a inovované žákovské knížky.

Učitelka Jana, výchovná poradkyně, absolvovala kurzy RWCT, které ji vedly k účinnějšímu poskytování zpětné vazby žákům. Své hodnocení promýšlí tak, aby bylo pro žáky přínosné a spravedlivé. K tomu přispívá vysoký počet známek, možnost opravit si nepodařený test, sledování aktivity žáků ve výuce a kritéria hodnocení ve formě checklistu. Tento Janin přístup v konečném důsledku vede k tomu, že žáci nejsou stresováni známkami a více se soustředí na osvojení učiva. Zároveň učitelka Jana v souladu s teorií mastery learning dbá na to, aby dané učivo pochopili všichni žáci ve třídě, poskytuje jim tedy konzultace, individuální pomoc ve třídě i prostor pro vrstevnické učení. Dále se snaží se žákům poskytovat okamžitou či včasnou zpětnou vazbu, kterou dle charakteru zadaného úkolu doplňuje slovním komentářem. Do hodnocení jsou potom žáci zapojováni především při hodnocení referátů, které je komplexní: zahrnuje sebehodnocení žáka, hodnocení spolužáka i hodnocení učitele.



**Obrázek 31** Formativní hodnocení učitelky Jany (ZŠ Písmenková)

#### 10.1.4 ZŠ Projektová a učitelka Kristýna

##### 10.1.4.1 Kontext: ZŠ Projektová

ZŠ Projektová je dynamicky se vyvíjející škola sídlící v moderním areálu. O školu mají zájem rodiče a žáci z širokého okolí. Škola je vybavena velmi moderně, disponuje specializovanými učebnami, interaktivními tabulemi, skřínkami pro žáky, prostornými tělocvičnami apod. Standard je zde nasazen velmi vysoko, to si uvědomují i žáci školy: *je jako jedna z modernějších škol a se bojím, že když půjdu na střední, si nezvyknu, protože tady jsou elektrické tabule a všechno jako hodně moderní* (Pr\_Ž\_R2).

ZŠ Projektová je velmi otevřená a každý rok pořádá několik akcí – počínaje vítáním prvňáčků a adaptačními kurzy pro žáky 6. ročníků po otvírání studánek a plesem deváťáků. Samozřejmostí jsou vánoční trhy, lyžařské kurzy či poznávací a jazykové výjezdy. Každý rok probíhají další akce zaměřené na environmentální výchovu, sportovní vyžití (florbalové turnaje)

a rozvoj jazykových dovedností, mnohé z nich spadají do rozvoje čtenářských kompetencí a dovedností, např. literární soutěž na podzim, recitační soutěže na jaře, Noc s Andersenem, na škole jsou vytvořeny čtenářské koutky a třídní knihovny. Jako volitelné předměty jsou nabízeny Cvičení z českého jazyka, Poetická setkání, Tvorba školního časopisu apod. Pro žáky II. stupně jsou připraveny oborové dny a veřejné obhajoby jejich oborových prací<sup>52</sup>. Učitelský sbor se zdá být sehraným týmem, ve škole i ve třídách panuje dobré klima. Pedagogové společně s vedením školy vytváří plán pedagogického rozvoje školy, kde jsou formulovány cíle na celý školní rok.

Jedním z hlavních cílů ZŠ Projektové je nastavit funkční model integrace pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a podporovat učitele v tom, aby uměli rozvíjet každého jednotlivého žáka, respektovat jeho osobní maximum a individuální potřeby. Uplatňován je tak individuální přístup k žákům a je usilováno o partnerský vztah mezi učiteli a žáky, který je podložen vzájemnou důvěrou, úctou a spravedlivostí: *učitelé se chovaj ... No, hezky a snažejí se, abysme všechno pochopili a tak* (Pr\_Ž\_R1); *skvělí učitelé, ideální, nejlepší, co jsem kdy viděl (...) tím, jak se k nám jako chovaj (...) neurážej nás a jednaj s náma hezky; když někdo to nechápe, tak to hodně dobře vysvětlí.* (Pr\_Ž\_R2). Zřetelná je i spolupráce s rodiči, např. prostřednictvím založeného spolku sdružujícím rodiče, zákonné zástupce i děti ZŠ Projektové<sup>53</sup>.

Škola je zapojena do mnoha projektů (odtud také zvolený název ZŠ Projektová): Škola podporující zdraví, Ekoškola, Globe (cílem je, aby žáci využívali výsledky vlastního bádání k poznávání životního prostředí ve svém okolí, a přispívali tak ke zlepšení jeho kvality), Škola bez drog, dále projekty na rozvoj informačních a komunikačních technologií, projekty financované z prostředků města i z Evropského sociálního fondu. Významný projekt, který ovlivnil směřování školy v posledních letech, poskytl škole leadership (pedagogická konzultantka Marta), asistenty učitele a vytvořil komunitu učících se jedinců.

---

<sup>52</sup> Pravidla pro psaní práce jsou předem stanovená, žáci je mají sepsaná v žákovské knížce (rozsah, úprava textu, podoba titulní strany, předepsaná struktura práce, anotace, počet informačních zdrojů, podrobnější informace k obsahu práce a prezentaci).

<sup>53</sup> Prvotní impuls k založení tohoto spolku vyšel od rodičů, resp. jedné matky, která žila nějakou dobu ve Velké Británii. Vrátila se do Čech a byla v šoku, jak zde probíhá komunikace mezi školou a rodinou. Založila tak spolek rodičů za podpory ředitele školy, který rozpoznal, že doba se ubírá tímto směrem. Dotyčnou matku dvou dětí popisuje Marta slovy: *ona je jako hodně zdatná, dobře umí komunikovat, je chytrá... umí i má takt umí se diplomaticky chovat, takže ta si myslím, že je nenahraditelná a tady udělala velmi dobře (...) s rodičema se setkává, píšou jí, prudej že jo ... takže ona třeba vidí, co je třeba jako nějaké téma, tak se na to otevře, uspořádá setkání na nějaké téma (...) k tomu jako na stolech jsou kytičky a dostanou trochu vína a chlebiček a tak, že to vytváří příjemný dojem* (Pr\_PK\_RH). Na těchto setkáních se rodiče seznamují nejen mezi sebou a s učiteli, ale rovněž s novými metodami a formami práce – např. s matematikou prof. Hejného, dílnami čtení či párovou výukou. Kromě toho pod záštitou spolku probíhají různé slavnosti během roku (advent, vítání jara, konec školního roku) či společenský večer. Každé pondělí jsou pro rodiče s dětmi i bez dětí otevřené dveře keramické dílny či učebny výtvarné výchovy. Tato spolupráce rodiny se školou funguje lépe na prvním stupni, ale snahou je zapojit i rodiče žáků 2. stupně. Podařilo se, že rodiče pomáhají (materiálně, finančně, osobním zaujetím a angažovaností). Tato spolupráce rodiny a školy znamená, že se rodiče zajímají nejen o své dítě, ale o školu jako celek. Rabušicová a kol. (2004) považují užší spolupráci s rodiči za cestu, jak zlepšit vzdělávací výsledky žáků.

Učitelé jsou v souvislosti s projekty velice vytížení, důraz je kladen na jejich profesionalitu a kvalitní sebevzdělávání. Všichni prošli dlouhodobými kurzy RWCT, vzdělávali se v letních školách, v matematice začali používat metodu prof. Hejného, ve škole se začal šířit duch pedagogického konstruktivismu. Učitelé jsou vedeni k tomu, aby soustavně vyhodnocovali dopady svého působení na učení žáků a podle toho plánovali další výuku. Učí se pracovat s cíli učení, stanovovat si důkazy o učení, konkretizovat kritéria úspěchu (jak žák pozná, že splnil cíl – např. *zduvodnil jsem své odpovědi na otázky*) a plánovat podle toho další učební činnosti, které umožní, aby se žáci učili a každý z nich dosáhl svého osobního maxima. Zároveň se učitelé podíleli na vývoji čtenářského vývojového kontinua a jeho aplikaci do praxe. Příklad takto promyšlené výuky učitelky Kristýny, z hodiny dílen čtení v 8. ročníku je v příloze III.12. Každý z učitelů si vytváří plán svého pedagogického rozvoje (v něm si stanovuje, na jakou oblast se příští rok zaměří; jakou podporu od školy bude potřebovat; jak doloží, že cíl splnil; bilancuje, jak si vede v dané oblasti a jak by mohl pokračovat ve svém pedagogickém rozvoji; takovýmto cílem může být například rozvoj čtenářské gramotnosti zavedením dílen čtení; plán je projednáván s jedním členem vedení a schvalován ředitelem školy; materiály jsou uschovávány v pedagogickém portfoliu a na konci školního roku probíhá rozhovor nad tímto portfoliem). Zároveň se ve škole ujalo díky dlouhodobému projektu také **vzájemné učení** – učitelé se v hodinách navštěvují a potom hodiny společně reflektují – a **párová výuka**<sup>54</sup> (tj. výuka vycházející z kolegiální podpory učitelů; plánování hodiny, výuky i její vyhodnocování probíhá ve dvou - společně, může se tak snáze dosáhnout maxima v učení každého žáka i rozvoji obou učitelů, kteří se vzájemně učí). Ve škole také zjistili, že přítomnost dalšího zkušeného učitele ve výuce má velmi pozitivní vliv na kvalitu výuky zejména proto, že umožňuje více individualizovat výuku. Při párové výuce učitelé společně nejen výuku realizují, ale rovněž plánují a reflektují. Kromě pozitivního vlivu na žáky má párová výuka prokazatelný vliv i na kvalitu výuky a rozvoj profesionality učitelů.

ZŠ Projektovou jsme navštívila rok před ukončením pětiletého projektu. Tento fakt znamenal, že učitelé již měli zkušenosti s tím, co jim onen projekt dal, zda a jak je posunul. Byl to vhodný čas na bilancování – nejen ze strany třídní učitelky 8. ročníku Kristýny, která sem nastupovala rok před začátkem projektu, ale zejména pro částečnou reflexi ze strany pedagogické konzultantky Marty, která zde od začátku projektu působila, a ředitele školy: *My sme úplne zmenili kulturu školy. Učíme se tady všichni nejenom děti a učitelé ale i já a celé vedení. Nemyslim si, že by sme boli predtým špatný, ale teď sme lepší. Pořád se zdokonalujeme, naučili sme se věci líp plánovať a mít je ujasnený kam směřujeme* (Pr\_Ř\_RK).

---

<sup>54</sup> K párové výuce škola došla zkušenostmi s asistenty pedagoga.

## Hodnocení v ZŠ Projektové

Ruku v ruce s proměnou školy šel i systém hodnocení žáků na celoškolní úrovni. Škola se proto rozhodla pro vlastní žákovské knížky. Zaznamenávání průběžných známek, bodů, procent je standardní – zapisují se ke každému předmětu. Inovací je zbylý obsah (obsaženy jsou všechny důležité informace o škole, termíny konání akcí apod.) a stránka se sebehodnocením žáka a návrhem hodnocení učitele ve čtvrtletí.

Sebehodnocení žáka a návrh hodnocení za I. čtvrtletí						
Předmět	Žákovo sebehodnocení		Učitelovo hodnocení		Podpis učitele	Podpis rodičů
	Návrh známky za znalosti	Návrh písmenka za postoje	Návrh známky za znalosti	Návrh písmenka za postoje		
Český jazyk a literatura						
Anglický jazyk						
Matematika						
Informatika						
Přírodopis						
Zeměpis						

**Obrázek 32** Ukázka žákovské knížky používané na ZŠ Projektové

Z ukázky je zřejmé, že existují dvě hodnotící škály – jedna slouží k hodnocení znalostí (známkou), druhá k hodnocení postojů (písmenem). K hodnocení znalostí je k dispozici škála 1–5, přičemž klasifikace známkou jedna znamená, že „žák přesně zvládá znalosti, fakta, pojmy, definice a zákonitosti. Samostatně a tvořivě uplatňuje znalosti při řešení úkolů. Bez problémů vykonává veškerou vzdělávací činnost“ (Žákovská knížka ZŠ Projektové, s. 30). ZŠ Projektová si navíc uvědomila, že hodnocení jednou výslednou známkou nedokáže postihnout znalosti i přístup žáka k výuce a podobně jako ZŠ Písmenkova se ve čtvrtletí odhodlala zavést hodnotící škálu pro postoje. ZŠ Písmenkova má v této oblasti delší zkušenosti, a její systém je tudíž propracovanější. K hodnocení postojů ZŠ Projektová využíváno písmeno A–D, přičemž A znamená ANO (žák je aktivní a tvořící - tvůrčí, nadšený, s opravdovým zaujetím, i nad rámec základních povinností), B označuje SPÍŠE ANO (žák plní povinnosti, je aktivní v rámci svých povinností, zadané povinnosti plní až na výjimky se zájmem a svědomitě). Označení C je potom pro SPÍŠE NE (žák je pasivní, bez většího zaujetí a objevují se u něj výrazné výkyvy v přístupu i v pozornosti). Poslední písmenem je D, které značí NE, tj. žáka nezapojujícího se, se soustavným nezájmem a neplnění svých povinností.

Pokud jde o sebehodnocení žáků, i to je rozpracované. Kromě sebehodnocení žáka ve čtvrtletí (zde si žák navrhuje jen známku za znalosti a písmeno za postoje), je žák veden ke slovnímu sebehodnocení své práce každý měsíc (viz obrázek 32)

Moje sebehodnocení	Měsíc:
--------------------	--------



	Co jsem se naučil/a	Na čem ještě musím zapracovat
Český jazyk		
Anglický jazyk		

**Obrázek 32** Sebehodnocení na ZŠ Projektové

Zaměření se na formativní hodnocení žáků vzešlo z projektu, jehož cílem je dosahovat kvalitních vzdělávacích výsledků u všech žáků. ZŠ Projektová podporovala učitele v tom, aby zaváděly metody formativního hodnocení (cíle, kritéria, důkazy o učení, sebehodnocení) do své každodenní práce ve třídách, protože v něm spatřovala cestu, jak dosahovat kvalitnějších výsledků vzdělávání a lépe rozpoznávat, co se žáci opravdu naučili (Pr\_Ř\_RK). V době, kdy jsem školu navštěvovala, se škola zaměřovala na rozvoj dovednosti sebehodnocení žáků. Podrobněji je o cestě k formativnímu hodnocení pojednáno níže.

#### 10.1.4.2 Intervenující podmínky: Cesta od ironie k popisné zpětné vazbě

Učitelka Kristýna je mladou učitelkou, která nastoupila na ZŠ Projektovou rok před začátkem projektu. Absolvovala dlouhodobé kurzy RWCT<sup>55</sup> i kurzy pořádané školou k dalšímu vzdělávání. Když ukončila přípravné učitelské vzdělávání, měla zkreslený pohled na hodnocení, jak sama popisuje: *Měla jsem pocit, že vlastně existuje jenom známkování a že se slovní hodnocení uděluje pouze na alternativních školách a to pouze na vysvědčení a většinou jsem si to ještě spojovala jako s nějakou třeba dysfunkcí toho dítěte, ale to jsem tady jako velmi rychle prozřela, že vlastně existuje několik druhů hodnocení a pro mě třeba objevení popisný zpětný vazby byl neskutečně přínosnej* (Pr\_U\_RH). Učitelka Kristýna tady hovoří o svých zkušenostech s hodnocením. Má dojem, že vysoká škola ji na dovednost hodnotit nepřipravila (*existuje jenom známkování*).

Zájem o popisný jazyk zpětné vazby, na úrovni individuální biografie Kristýny, je zkušenost z její rodiny: *Já jsem k tomu přišla už jako v předchozích letech a díky tomu, že já jsem měla problém s ironií a hodně jsem ironicky reagovala na děti, právě proto, že jsem takhle byla vychovávána, takhle se jako my se normálně bavíme a já jsem to nikdy nebrala jako něco co může ubližovat. Protože pro mě to byli vtípky, co házeme doma mezi sebou, @ ale pak jsem jako učitel zjistila, že opravdu nejsou vtípky, že si to některý děti můžou brát hodně osobně @* (Pr\_U\_RH). Silberman ve své knize *Krize v učebnách* popisuje případy duševní a duchovní brutality

<sup>55</sup> Projevuje se to i ve výuce, učitelka Kristýna používá např. metodu VCHD (Vím – Chci vědět – Dozvěděl jsem se): *Co už vím o národním obrození?; Co bych se ještě chtěl dozvědět o národním obrození? Co jsem se dozvěděl nového?; Vennovy diagramy, v rámci nich žáci porovnávají osobnosti J. A. Komenského a Bohuslava Balbína; tabulka předpovědí apod., zdroj: Pr\_D\_Portf); Žáci skládali báseň či zpracovávali pracovní list s otázkami: Podle obálky soudím, že by tato kniha mohla být o; Po přečtení ukázky se mi na knize líbilo/ocenil/a bych; V knize se mi nelíbilo/nebyl/a jsem spokojena s; Otázka pro majitele knihy; Myslím, že tato kniha by se mohla líbit (komu a proč).*

odehrávající ve třídách, mezi které řadí sarkasmus, posměch a urážky. Arthur Pearl nazval podobné chování učitelů jako „obřady brutality“ (in Holt, 1994, s. 151). Čáp a Mareš (2007) k tomu dodávají, že ironie v sobě zahrnuje nepřátelství, pohrdání a znevažování, a že se děti/žáků takové jednání bolestně dotýká a může působit destruktivněji než přísný trest. Problém s pedagogickou komunikací učitelky Kristýny potvrzuje také pedagogická konzultantka Marta: *Vím že měla tak problém, protože tady ji teprve docházelo vlastně, co dělat nesmí a tak že jako ten proces ji trval, a to je výborný že třeba zrovna Kristýna, že už o tom dokáže mluvit, ale když jsme se seznámili v tom prvním roce a viděla jsem ji jako v hodině a viděla jsem jak komunikuje s těmi žáky tak to je, to není úplně jako jednoduchý k tomu se odhalit, ale no zvládli jsme to* (Pr\_PK\_RH).

Se zpětnou vazbou a popisným jazykem zpětné vazby se Kristýna poprvé setkala až na ZŠ Projektové, kam nastoupila po roční zkušenosti s jinou školou. Hodně jí pomohly kurzy RWCT a seminář zaměřený přímo na poskytování zpětné vazby, který s několika svými kolegy absolvovala: *Marta pak tady pro zájemce, ale opravdu jen pro dobrovolníky začla dělat kurz popisný zpětný vazby a vlastně trénovali jsme si to my učitelé na sobě, chodili jsme si do hodin a tak, a tam jsem pochopila, že sem dělala něco co je fakt špatně* (Pr\_U\_RH).

#### 10.1.4.3 Příčinné podmínky: Zkušenosti z role asistenta pedagoga

Intervenující podmínkou k zájmu o formativní hodnocení byla u učitelky Kristýny ironická komunikace s žáky a setkání s pedagogickou konzultantkou Martou. Zájem učitelky Marty o formativní hodnocení byl tedy úzce spojen s dlouhodobým projektem, do kterého byla škola zapojena. Úvazek učitelů se na této škole skládá často ze dvou částí – úvazek učitele a úvazek asistenta pedagoga<sup>56</sup>. A právě jako asistent pedagoga si Kristýna uvědomila, že je velice těžké poskytnout zpětnou vazbu k výuce učitele, kde byla v roli asistenta pedagoga: *Kolega pak chtěl abych mu něco řekla na tu výuku, když tam sem. A sem si uvědomila, že to můžu jako hodně zkazit ten náš vztah* (Pr\_U\_RH). Pedagogická konzultantka Marta k tomu dodává: *Tak si jako řekli tak mě požádali že chtějí já nevím to bylo asi osm lidí kteří řekli že by se chtěli to naučit aby to uměli dobře. No a ... ono ale opravdu přirozeně vzniká, že když oni se to naučí jako vůči dospělým což je snad ještě náročnější tak potom to není tak těžký u těch dětí jo* (Pr\_PK\_RH). Je zřejmé, že původní snahou nebylo umět poskytovat zpětnou vazbu popisným jazykem žákům, ale svým kolegům. Jedná se o přirozený proces – pokud se učitel naučí dávat zpětnou vazbu popisným jazykem svému kolegovi, u žáků by mu to nemělo činit problémy. Na základě této zkušenosti

---

<sup>56</sup> Tato praxe se velice osvědčila – učitel je obohacován reflexí kolegy a zároveň se učí z pozice asistenta pedagoga nahlížet na práci učitele z druhé strany učebny a zároveň i poskytovat popisnou zpětnou vazbu.

Marta uspořádala pro zájemce seminář, na kterém je učila poskytovat popisnou zpětnou vazbu: *V té poslední fázi jsem je vybízela k tomu aby oni už to trénovali, ne v nějaké té zavedené dvojici, kterou si domluvili, ale aby zkoušeli pronikat k někomu jinému protože nejtěžší na tom vlastně je se napojit na nějakého jiného dospělého s kým to nemám natrénované a s tím si to zkusit. Ale vzhledem k tomu ze tady už vznikla velká skupina, tak to mohli zkoušet protože všichni vědí, prochází tím, jak je to těžký tak ta ohleduplnost a ten takt je tam vysokej a navíc jo navíc funguje to mezikolegiální učení (Pr\_PK\_RH).* Ve čtvrtém roce projektu už bylo takto „vyškoleno“, prošlo Martiným ročním tréninkem, 18 učitelů.

#### 10.1.4.4 Formativní hodnocení učitelky Kristýny na ZŠ Projektové

Učitelka Kristýna absolvovala kurzy RWCT a v době rozhovoru si dodělávala i lektorský kurz, to jí inspirovalo i ve výuce, v níž lze identifikovat několik metod a nástrojů formativního hodnocení. Ve třídě panovalo vždy otevřené (podporující) a bezpečné klima, žáci se nebáli pokládat otázky: *Žák se zeptá, co znamená, že „měla vlasy jako oharky“.* U mu položí otázku, *jak si máme poradit s výrazy či frazémy, kterým nerozumíme. Na základě této rady žák odvodí správnou odpověď (Pr\_P3\_E),* ani prezentovat své výtvary před celou třídou: *V závěru hodiny učitelka vyzve žáky: Je tady někdo, kdo by nám chtěl svou báseň, kterou vytvořil, přečíst? Přihlásí se čtyři žáci, kteří chtějí prezentovat básně, které vytvořily. Všechny výkony odmění ostatní žáci spontánně potleskem (Pr\_P1\_E).* Učitelka Kristýna žáky nenutila číst jejich výtvary, ale nechala prezentovat jen ty, kteří se dobrovolně přihlásili. Nikdo se tak necítil ohrožen a celá tato situace podtrhuje **podporující klima ve třídě**, v němž žáci zažívají pocit důvěry, jsou aktivní a nebojí se reagovat na dotazy či výroky spolužáků (více např. Shepard a kol., 2005, 2012; Ruiz-Primo a Furtak, 2006): *Žáci si doporučují knihy na základě znalostí svých spolužáků, žádnou knihu neshazují, vybírají žádnou knihu neshazují, vždy se na ní snaží najít nějakou pozitivní charakteristiku; Žáci se navzájem poslouchají. Když jeden z žáků říká, že knihu, kterou četl, by doporučil knihu milovníkům Startreku, protože tam jsou mimozemšťani, ostatní žáci ho poslouchají, neskákají mu do řeči, ale hned po jeho vyjádření se ozývají názory, jakého majitele by kniha mít; Pr\_P3\_E).*

Na konci každé hodiny učitelka Kristýna žákům vždy poděkovala, což ukazuje na cílené budování dobrých vztahů mezi ní a žáky. Vztah mezi učitelkou a žáky byl postaven na partnerském přístupu (viz Kratochvílová, 2012, s. 167) nejen v hodnocení, ale i ve výuce: *učitelka seděla s vlastní knížkou společně s žáky v kruhu, na jejich úrovni, nevyvyšovala se, zapojovala se do diskuzí s žáky; když četli v tichosti žáci, četla i učitelka (Pr\_P2\_I).*

Hodiny byly vždy naplánované a připravené po minutách (*Paní učitelka si to většinou naplánuje dopředu už a ví, kdy, co a jak, Pr\_Ž\_R2*). Pokyny byly přesně zadány (*Číst budeme od*

8:15 do 8:25; Pr\_P1\_I; *Oči na mě, abych viděla, že mě posloucháte*; Pr\_P4\_I) a dodržovány. Práci se snažila učitelka Kristýny koordinovat tak, aby s žáky k cíli došla. Říkala jim, kolik času mají k dispozici na danou aktivitu: *Ted' budeme každý sám v tichosti 10 minut číst; na vypracování úkolu 2 máte 7 minut* (Pr\_P1\_E). Přesto se stávalo, že na konci hodiny se nestačí žáci s učitelkou vždy k cílům vrátit a sledovat, zda cíle dosáhli: *to nějak moc ne, na to už není asi čas* (Pr\_Ž\_R2).

Výukové cíle si učitelka Kristýna formuluje vždy pro sebe (např. *Žák vytvoří báseň jako odezvu na přečtenou pasáž knihy, kterou čte dle své volby*\_Pr\_P3\_D4), žákům je však vždy nesděljuje, ale říká jim, co je v hodině čeká – nejen téma hodiny: *Po rozechřívací aktivitě si budete číst knihu spolužáka a dále s ní pracovat* (Pr\_P1). Sama učitelka Kristýna k tomu dodala: *Mně se to hrozně osvěčilo, že vždycky řeknu, dneska se budeme zabývat tímhle a když mi to přijde třeba... jako že sama bych se ptala, jako dítě a proč se to vlastně budeme učit, tak se už rovnou snažím procat, proč to tak je pro mě důležitý, k čemu by se jim to mohlo životě hodit a snažím se to takhle rovnou odtajnit. Oni jsou pak mnohem líp naladěný, když nerozumí těm významům, tak celou hodinu místo toho, aby byli napojený na mě, řešej to, k čemu mi to sakra bude a zkazí jim to i náladu* (Pr\_U\_RH).

**Kritéria hodnocení** učitelka Kristýna používá. Nejedná se však o pouhý checklist, jako byl představen na školách výše, ale o analytické sady kritérií, v nichž jsou kritéria propojená s indikátory. Je si však vědoma toho, že tvorba kvalitní sady kritérií je opravdu časově náročná: *Je to hrozně pracné, je to náročné, jako i časově. Člověk v tuhle tu - tím, že už mám několik těch kritérií za sebou, tak už je to snazší že ten jazyk člověk umí, ale pořád mi to zabere dost času. Já sem s tím začínala na projektu na projektu Stověžatá Praha v občance a tam jsem měla dokonce aby to bylo hodně srozumitelný tak jsem měla vlastně pět těch ... jo aby to každé ten odpovídal známce. A formulovat ty slova tak abych nevykloučila nějakou tu skupinu tak to bylo náročné. (...)* *Letos jsem vytvořila asi dvoje nebo troje.* Učitelka Kristýna zmiňuje onu pracnost (náročnost) tvorby kritérií ve vazbě na jazyk zpětné vazby, kterým vystihuje popis výkonu na jednotlivých úrovních. Od toho je odvozována i časová náročnost: *ta kritéria nemůžou bejt na každý prů jo ale to si ale musíte vyspěle rozhodnout co to je v té práci. Je to něco co se třeba často opakuje? Je to třeba práce s portfoliem? Nebo nějaká jiná práce, která je taková že se opakuje? Tak na to je potřeba, tak na to se vyplatí udělat si ty kritéria. Tak to ty lidé hledají a prozkoumávají, tak třeba na dílnu čtení, recitaci, a na ta portfolia* (Pr\_PK\_RH). Pedagogická konzultantka zde naráží na to, že sady kritérií není snadné vytvářet. Je tedy užitečné, pokud se kritéria využívají pro úkoly komplexnější povahy a s dlouhodobější povahou.

Učitelka Kristýna dokonce začala zapojovat do tvorby kritérií i žáky: *Letos jsem dokonce zkusila nechat děti vytvářít ty kritéria samostatně. Při pro recitaci<sup>57</sup> a projev a to teda bylo super protože oni vlastně jakoby už znali ten jazyk to jsme si vždycky říkali co je správně a co ne, a takže pro ně bylo i docela jednoduchý to vytvořit a to jsem si říkala že je taky fajn* (Pr\_U\_RH). Jak píše Kratochvílová (2012), žákovská kompetence pojmenovat kritéria a vytvářet vhodné indikátory se s věkem neustále zdokonaluje. Slova učitelky Kristýny svědčí o tom, že pokud si žáci osvojí popisný jazyk zpětné vazby a jsou učitelem vedeni, jsou schopni sady kritérií sestavovat sami, a zároveň je to učí zodpovědnosti za své učení. Žáci tuto možnost se zapojit využili a byli rádi (Pr\_Ž\_R1, R2).

**Ústní písemnou zpětnou vazbu** poskytuje učitelka Kristýna také. Klade žákům otevřené otázky, i vyšší kognitivní náročnosti a vede žáky k hlubšímu zamyšlení: *Můžeš upřesnit, proč to považuješ za humorné?; Komu bys ji tedy doporučil? Koho by mohla bavit?,* (Pr\_P3\_E). V rozhovoru Kristýna uvedla, že s formulacemi některých otázek, které chce žákům položit, přichází již do třídy – má je ve svých přípravách, předem promyšlené. Promyšlené jsou i otázky, které žákům vyučující klade písemnou formou a žáci je mají např. jako součást portfolia: *Co si myslím? Co si pamatuji z předchozích hodin?* (Pr\_D\_Portf). Kristýna také ví, že má dodržovat wait-time (podrobněji kapitola 5.6.2.1), aby žáci nabízeli promyšlenější odpovědi a hlásilo se jich co nejvíce. Při hodině věnovala čas všem, kteří to potřebovali: *Učitelka obchází třídu a poskytuje individuální podporu těm, kteří nerozumí či chtějí s něčím poradit. Žákovi v zadní lavici poskytuje delší čas<sup>58</sup>* (Pr\_P5\_E). Znamená to, že se snaží **individualizovat výuku s cílem rozvíjet schopnosti každého žáka**.

**Písemnou zpětnou vazbu** (slovní komentář) učitelka Kristýna neposkytuje vždy. Ale snaží se ji dávat tam, kde je podle ní smysluplná, a pomáhá žákům v učení. V českém jazyce rozlišuje mezi hodnocením českého jazyka (znalostmi) a hodnocením dovedností (čtenářská portfolia, referáty, slohové práce). Zatímco k desetiminutovce z českého jazyka nemá potřebu žákům přidávat slovní komentář nebo nějak speciálně pracovat s chybou žáka: *Když píše desetiminutovku nebo vlastně co se týká těch gramatických věcí, tak tam je pro mě důležité ... tu známku tam dát, je to takový rychlý* (Pr\_U\_RH); *tam prostě hodnotí jenom chyby, a hodnocení je tam jasně daný,* (Pr\_Ž\_R1), u slohové práce či u čtenářských portfolií považuje slovní komentář za nutnost: *tam je to nutný a přijde mi to fér, protože nemám na všechno stanovený kritéria. Neumím tu známku udělit prostě jen tak a aniž bych tam něco nenapsala k tomu, proč tu známku uděluju. Prostě když se rozhodnu dát trojku, tak aby žák neměl pocit, že je nezasloužená, tak se*

<sup>57</sup> Ukázka těchto kritérií je v příloze III.13.

<sup>58</sup> Jedná se o žáka z nové školy, který není na dílny čtení ani konstruktivistické metody výuky zvyklý, proto mu vždy věnuje více času, aby mu vše individuálně vysvětlila.

snažim opravdu vyzdvihnou, co bylo dobře a co bylo špatně, a z jakýho důvodu ji tam dávám (Pr\_U\_RH). Férovost znamená, že Kristýna má potřebu učinit hodnocení objektivní, a to buď skrze kritéria hodnocení, nebo přes slovní komentář.

Učí také vést žáky k tomu, aby dokládali svá tvrzení důkazy z textu, jako zde: *Žákův zápis ve čtenářském deníku: Charakteristika hlavní postavy: hodná, milá, trochu stydlivá, hezká, blondatá dívka s hnědýma očima, která nenechá žádnou knihu na pokoji. Komentář učitelky: o vlastnostech byste mne měli přesvědčit důkazem v textu* (Pr\_D12). Žáci na tuto poznámku nemusí odpovídat: *Neodpovídám, to už paní učitelku potom nezajímá, co se s tím děje dál ... To je spíš k našemu zamyšlení, abysme pro příště věděli* (Pr\_Ž\_R4), přesto přiznávají, že jim tyto komentáře v učení pomáhají: *zlepšila jsem se, protože z každého dalšího slohu jsem dostala lepší známku* (Pr\_Ž\_R1), na druhou stranu přiznávají, že na zpětnou vazbu dlouho čekají:

*Anička: opravuje vlastně od dvou tříd. A když třeba máme čtvrtletky, tak to třeba dostaneme po týdnu nebo dvou tejdnech, protože toho má třeba hodně a...*

*Katka: No jako jo, protože já pak zapomenu na co to vlastně bylo. Ta doba na to je dlouhá a to pak už ani nevíte, co ste tam napsali.*

*Anička: To je pravda. A taky čekáte dlouho na známku.* (Pr\_Ž\_R1)

*T: A jak dlouho jí trvá, než opraví test nebo testy?*

*David: @ To záleží jak kdy. @*

*Robert: Jak kdy, ty většinou opravuje třeba dva tři tejdny, no.*

*David: Jednou jsem dostal i referát o knize asi po měsíci. @*

*T: Aha. A vadí vám to, že to dostáváte tak pozdě?*

*Robert: Tak potom se třeba divíme, kdy jsme ten test psali, že už si to ani moc nepamatujeme skoro.*

*David: Ale když víme, že to bude špatný, tak jako to mi ani nijak nevadí. A jako když vím, že by to třeba mohlo být dobrý, tak jako chci to vědět hnedka.* (Pr\_Ž\_R4)

Jediné, na co si žáci u učitelky Kristýny stěžovali, bylo, že jim opravené práce a testy vrací příliš pozdě, a že si vlastně už ani nepamatují na obsah. Tato zpětná vazba tedy nesplňuje jedno ze základních pravidel, kterým je **okamžitost či včasnost** (např. Brinko, 1993; Dvořáková, 2011b; Frey & Fisher, 2011; Hattie & Timperley, 2007; Kovalíková, 1995), což může mít v konečném důsledku nižší efekt na učení žáků, jak ostatně sami žáci popisují: *zapomenu, na co to vlastně bylo; už si to ani moc nepamatuju.*

**Dovednost sebehodnocení** buduje učitelka Kristýna u žáků dlouhodobě a cíleně. Svědkem jsem toho byla přímo v hodině: *Pro hodnocení knihy, kterou četli, žáci využívají hodnocení pěti prsty. U: Budeme hodnotit pěti prsty – jeden prst – vůbec se mi nelíbila; 5 – líbila se mi, chtěla bych ji přečíst;* Pr\_P2\_I). Z tohoto jednoduchého hodnocení knihy bylo zřejmé, že žáci jsou na aktivitu zvyklí, hodnocení bylo rychlé, jasné, srozumitelné pro všechny. Se sebehodnocením buduje Kristýna u žáků také schopnost podávat zpětnou vazbu popisným jazykem: *Tak si myslím, že tenhle rok dávám konečně prostor pro tu ... jako popisnou svoji zpětnou vazbu i ten prostor pro to sebehodnocení jim nechávám psát. Dřív to bylo spíš tak, že si*

to říkali mezi sebou, že to bylo spíš ústní formou, ale nemohla jsem třeba dohlédnout do jaké míry je to hodnocení popisný, nepopisný, jo, takže tam jsem, proto jsem začla zavádět i tu psací formu. (...) no a zjistila jsem, že ho na začátku úplně nepoužívali. Takže se mi to psaní osvědčilo (Pr\_U\_RH). K sebehodnocení je vede systematicky: Po napsání krátkého slohu se žáci sebehodnocení – porovnávají svůj výkon se zadáním: *Sebehodnocení žáka: Dal bych si dvojku, protože to mám krátké a píšu tam spíše o pornografii a ne moc o kyberšikaně. Potom že používám nespisovnou češtinu. Není tam moc zamyšlení. Podle mě jsem zadání splnil. Snažil jsem se nad těmi tématy přemýšlet a snažil jsem se ho vyřešit.* // Komentář učitelky Kristýny: *Řešení není pro úvahu třeba. ½. Hezká úvaha, zadání jsi splnil, práce se to povedla. Dávej si příště větší pozor na gramatiku* (Pr\_D\_25).

Kristýna rozvíjí u žáků také **vrstevnické hodnocení**: *Chápu, že mluvit ve skupině otevřeně, nahlas je prostě ve čtrnácti letech je pro ně ohrožující, kór u těch, kteří si nevěří, který maj pocit, že všechno dělaj špatně (...) ale já se snažím jako v těch hodinách vytvářet bezpečí (...) používám vždycky popisný jazyk. Nejdřív se chválíme, nikdy nekritizujeme, jenom si pokládáme otázky a diskutujeme, jak by to šlo udělat líp. To vždycky striktně dodržuju a vedu k tomu i je* (Pr\_U\_RH). Žákyně Lili ještě doplnila, že kromě pochvaly se může objevit i kritika, ale vždy konstruktivní se zdůvodněním: *A tak ne říct měl to hnusné, ale říct, proč se to nelíbilo nikomu* (Pr\_Ž\_R3\_I).

Jak o těchto metodách měla učitelka Kristýna jasno, tak o dalším nástroji formativního hodnocení, **žakovském portfoliu**, přesvědčena není: *portfolia, to je pro mě takovej jeden velkej otazník ... já prostě nevím@ já jsem v tom sama jako bezradná. Mně totiž přijde, že některým dětem ty portfolia hrozně jdou a někteří děti je nesnášej a já třeba sama vím, že jsem člověk, který ty portfolia nesnáší. Já prostě nesnáším skladování materiálů a ... takže to si myslím, že je jedna z těch překážek, která třeba u mě brání k tomu, aby ty děti jako z těch portfolií vytěžili maximum. Já prostě vidím, že já do toho na maximum jít nemůžu, protože ačkoliv se snažím všechno jako uhlídat, tak ten pořádek v těch věcech fakt nemám. A to je něco co vyžaduje tu vnitřní nějakou strukturu a ta mi chybí. Takže chápu, že úplně je nemůžu namotivovat v tomhle tom a nemám v tom tu strukturu (...) úplně prostě nemám ani v sobě ten řád na to, abych to portfolio třikrát za rok vybrala a nějak se k nim vyjadřovala, prostě toho času není tolik a práce je pořád víc a víc, takže nejsem schopna to ukočírovat* (Pr\_U\_RH). Slova učitelky Kristýny o tom, že žakovské portfolio nemusí vyhovovat všem učitelům, potvrzuje i pedagogická konzultantka Marta: *Myslím si, že to je hodně na tom typu člověka. Ono je to hodně náročná práce jako na systém, vytvořit nějaký systém (...) takže ty učitelé s nimi jsou v tom rozrůznění, jako jestli se do nich pustit nebo ne* (Pr\_PK\_RH).

Protože Kristýna není přesvědčená o tom, že žákovské portfolio je efektivní nástroj učení, panuje v osmých ročnících, kde učí ČJL, benevolentnost – někteří žáci mají jedno portfolio na všechny složky českého jazyka (tomu říkají žáci *univerzální*), jiní mají zvláštní portfolio na literaturu a čtenářskou dílnu, na mluvnici si ponechali sešit, a někteří z nich mají dokonce zvlášť na literaturu a na čtenářskou dílnu. Jeden z žáků se přiznal, že portfolio jako takové mu přišlo příliš objemné, proto se to rozhodl vyřešit následujícím způsobem: *Já mám to portfolio teď tenčí, protože většinou ty papíry, co dostanu, tak si dám do tašky a doma si je vyndám na hromádku, takže mám doma asi takhle tlustej štos papírů* (Pr\_Ž\_R2). Jeho spolužačka to řeší podobně – papíry si schovává doma na hromádce, a když paní učitelka nahlásí kontrolu portfolio, založí si je do desek a přinese. Podle žáka Standy se k portfolio ve škole již nevrací, jen si ho učitelka Kristýna na konci školního roku vybere. Standa popisuje, jak potom postupuje: *Na konci paní učitelka vždycky říká, že bude kontrolovat portfolio a sešity, tak si to pořádně seřadím, vyberu všechno z těch papírů, co patří do češtiny ... naskládám to, udělám si kapitoly a mám v tom potom lepší přehled, prostě*. Benevolentnost ze strany učitelky Kristýny komentuje žákyně Anička: *Paní učitelka řekla, že si klidně můžu udělat dvě, abych v tom měla větší přehled* (Pr\_Ž\_R1). Učitelka na základě znalosti typologie MBTI (viz kapitola 1.7) dala žákům možnost volby, s respektem k jejich osobnostního typu: *A paní učitelka ona nám třeba říkala, že když chodila... ona studovala, tak se hodně snaží vyhnout chybám, které jí vadily, když vlastně chodila na školu. A říká, že prostě nesnáší, takový ty kontroly sešitů a portfolio, že prostě to je, že prostě když se v tom ten člověk vyzná dotyčnej, tak to je dobře, že to je pro něj učivo a že ona jakoby to nechce moc kontrolovat, protože ví, že jako, bychom si vlastně zakládali, abychom měli všechny materiály, ale že nějakou úpravu ona jako nepotřebuje*. (Pr\_Ž\_R3). Z uvedeného je patrné, že učitelka Kristýna nemá jasná kritéria pro to, jak má portfolio vypadat. A rozhodnutí o tom, jak ho žáci pojmu, nechává především na nich. Dle obsahu portfolio, která jsem měla možnost vidět a zdokumentovat (Pr\_D\_Portf), se jedná o portfolio spíše sběrné: žáci si do něj ukládají poznámky z hodin, pracovní listy, kritéria hodnocení pro recitaci básně, sebehodnotící listy apod. Testy a písemné práce nejsou obsahem portfolio, ty si učitelka Kristýna ukládá k sobě. Žáci tak nemohou posoudit svůj pokrok na základě porovnávání svých výkonů v různých druzích ověřovacích testů či písemných prací. Učitelka Kristýna nemá práci s portfolio předem rozmyšlenou, jako například druhostupňová učitelka Eliška ze stejné školy, která je velmi systematická a má na práci s portfolio vyhrazen čas ve výuce, stanovená kritéria, co mají portfolio obsahovat, a je bytostně přesvědčená o tom, že portfolio mají smysl, a umí je také vytěžit. Toto všechno u Kristýny většinou chybělo, a s největší pravděpodobností to byl také jeden z důvodů, proč žákovská portfolio pod vedením učitelky Kristýny nespatovali ani žáci jako efektivní.



#### 10.1.4.5 Formativní hodnocení učitelky Kristýny pohledem žáků

Žáci se jednoznačně shodovali, že ve třídě učitelky Kristýny se cítí bezpečně a nebojí se vyjádřit svůj názor:

*David: že paní učitelka, když má jako dobrej den, tak jako je s ní i sranda, takže ta čeština se učí taky líp, protože jako když něco nechápeme, tak se nám to snaží v kli., no v klidu, no prostě vysvětlit.*

*T: &*

*Robert: A jako je u toho i zábava občas.*

*T: Takže ty hodiny/*

*Robert: Jsou pohodovější. S paní učitelkou na češtinu jsou všechny hodiny pohodovější.*

*T: A učí se Vám tam dobře?*

*Robert: No určitě právě proto že je to pohodovější se jako nebojíte a ani se nebojíte nic říct (Pr\_Ž\_R4\_E).*

Žáci si cenili také toho, že čas od času je uplatňována metoda vrstevnického hodnocení, protože názory vrstevníků jim pomáhají se zlepšovat: *Pomáhá, nikdy není všechno úplně jasné, vždycky se dá něco zlepšovat; je teda úplně ideální, každý se má možnost vyjádřit (Pr\_Ž\_R2\_E).* Znamená to, že vrstevnické hodnocení je motivuje k lepším výkonům (Mareš, 2013). Druhý žák dodává: *Je to dobrý v tom, že člověk si to třeba neuvedomí, jak se snažil sebevíc, a jakmile mu to někdo řekne, tak se na to zase podívá z jinýho úhlu a už to potom vidí a může to zlepšit (Pr\_Ž\_R2).* Je patrné, že pohled spolužáka je viděn jako jiný úhel pohledu, který je obohacující (Topping, 2009) a pomáhá jim se zlepšovat. Jedná se o jakési nastavené zrcadlo, které žáci přijímají lépe než od učitele (viz Rakoušová, 2008; Black a kol., 2004). Z výroku Standy je patrné, že ve třídě mají jasně stanovená pravidla pro podávání zpětné vazby, která znají a dodržují je: *Sedli jsme si do kroužku a vždycky jeden to dovyprávěl a třída ho chválila. Nejdřív byly pochvaly a potom byly doporučení. My jakoby neříkáme nikdy to špatný, ale jenom doporučení a takovým tím jazykem co se mu povedlo a ne jaký je. To nesmíme (Pr\_Ž\_R2\_E).* Zajímavé je, že žáci neumí popisný jazyk zpětné vazby správně pojmenovat, ale ví, že je to „jiný jazyk“, který popisuje, co se dotyčnému žákovi povedlo, a nehodnotí jeho osobnost.

Zajímavý je názor žáků na sady kritérií. Od některých zaznívalo, že *si život bez nich už nedokážu představit (Pr\_Ž\_R3)* či že *jsou hrozně dobrý, protože když máme kvalitu jedna, tak máme jedničku většinou, když máme kvalitu dvě, tak máme většinou dvojku. A hlavně víme za co (Pr\_Ž\_R1).* To, že žák hovoří o jedničce, spadá do módu sumativního hodnocení. Ale pokud prostřednictvím sad kritérií získává žák konkrétní informace i zpětnou vazbu, a může tak své úsilí nasměrovat tím správným směrem (např. Andrade & Valtcheva, 2010; Vardi, 2013), nacházíme se již v módu hodnocení formativního. Někteří žáci byli schopni popsat, jak systematicky se sadami kritérií pracují:

*T: Když dostanete ta vaše kritéria takhle dopředu, tak čtete je? Díváte se na to, co je tam napsáno?*  
*Adam: No díváme se na to první a potom tu dvojku, kvalitu 2, kvalitu 4, tu jako moc ne. Ono jich je tam pět. Já se dívám na tu první, prostřední a poslední a co je mezi tím si domyslím, to je něco mezi.*

*Honza: To já většinou si pročtu hlavně tu první, tu nejlepší, a tu se snažím dodržet. Potom když vidím, že mi to nejde, tak si pročtu tu vedle, jestli to aspoň na to stačí a tak. Většinou to je tak jedna dvě věty k tomu, takže to není žádný dlouhý.*

*Adam: Poslední už jako ani nečtu, to je jako pětka.*

*T: A proč to čtete?*

*Standa: No abych věděl, jak to má vypadat, co mám dodržet. Takový jako vodítko pro tu moji práci.*

*Adam: Jo. (Pr\_Ž\_R2).*

Vzhledem k tomu, že žáci většinou čtou jen jednu, max. tři kvality (indikátory), může se zdát, že tři indikátory by mohly být dostačující, protože zbytek si domyslí. Pro učitele se vzhledem k pětistupňové hodnotící škále osvědčilo indikátorů u každého kritéria pět. Na druhou stranu žáci dobře popsali, že kritéria hodnocení jim ve spojení s indikátory slouží jako vodítka pro jejich práci. Protože kritéria hodnocení pro některé účely hodnocení zůstávají stejná, může se žák systematicky zlepšovat v tom, kde cítí, že má ještě limity: *Ta kritéria potom většinou zůstávají stejný, takže je to jako fajn, že se díky tomu člověk může zlepšit (Pr\_Ž\_R3).*

Vzhledem k různým pohledům na žákovská portfolia jsem se jim věnovala i v rozhovorech a ukázalo se, že názory žáků na ně se velmi různí: Jedna skupina žáků, ti se smyslem pro systematicčnost (dle kapitoly 1.7 Epimétheové), materiály využívá a oceňuje jeho přehlednost. Pomáhá jim v učení a při přípravě na testy portfolio využívají: *přijde mi to lepší než sešity... že se v tom jakoby líp vyznám, když to mám srovnaný všechno a líp se mi z toho prostě učí že si v tom udělám systém jaký potřebuju, Pr\_Ž\_R4).* Druhá skupina žáků portfolia odmítá a považují je za naprosto zbytečná (*je to zbytečný, je to vlastně jen hodně takový zakládání, Pr\_Ž\_R3*), učí se raději třeba z internetu či z pracovních listů, které jim učitelka Kristýna dává na web: *paní učitelka všechny materiály dává na škol... na naše stránky a já si pak, když píšem test, si najdu něco a portfolio, ještě ani jednou jsem se nekoukala do portfolia, abych měla nějaké informace (Pr\_Ž\_R3).* Podobně se lišily i jejich zkušenosti s uchováváním portfolií: někteří si portfolia uchovávají (v případě českého jazyka ho mají teprve druhým rokem), jiní ne: *schovávám jen to, co jako vim, že nikde jinde nenajdu nebo tak. Ale jinak ne, přijde mi to zbytečný, nevyužiju to. Dneska je všechno na internetu nebo v knížkách (Pr\_Ž\_R1).* Domnívám se, že o možnostech žákovských portfolií pro podporu učení nepřesvědčily žáky tři momenty. První budu dokumentovat na vyjádření učitelky Kristýny: *Zkoušíme, ono se vlastně furt neví, co je dobře a kolegyňe, ta je právě zase oproti mě extrémně systematická. Ta v tom má tu strukturu, řád a ví přesně, co tam chce mít a ví přesně proč to tam chce mít, ale já tím, že tomu nevěřím úplně na sto procent, tak sama vlastně nevím @co tam chci mít a co z toho můžu všechno vyčíst @*

(Pr\_U\_RH). Kristýna není přesvědčená o tom, že portfolio je nástrojem, který by chtěla sama rozvíjet, zcela mu nevěří a nemá rozmyšlené, jaké materiály by měly být jeho obsahem (*já tím, že tomu nevěřím úplně na sto procent, tak sama vlastně nevím @co tam chci mít a co z toho můžu všechno vyčíst*). Nepřesvědčivost vyučující Kristýny může být přenášena i na žáky, kteří tvrdili, že jim portfolia přijdou zbytečná a nevadilo by jim, kdyby se zrušila. Dále přisuzují tuto nepřesvědčivost tomu, že učitelka Kristýna nepracuje s portfolií systematicky a nevytěžila jejich účel<sup>59</sup>. Jejich smysl potom uniká také samotným žákům: jsou pro ně jen něco takového jako sešit, který mají v deskách; místo, do kterého si sice všechno zakládají, ale nic více za tím nevidí. Je to práce navíc, kterou na vyžádání udělají, ale bez přesvědčení o její smysluplnosti (*Já například v školním roce moc to nedoplňuju, vkládám si té papíry do desek a pak teprve, když řekne, že kontroluje zítra portfolia, tak si všechno dělám nějak ten večer předtím (...) mně teda vůbec portfolia nějak neoslovila*, Pr\_Ž\_R3). Třetím důvodem se zdají být osobnostní rysy žáků. Tato rozrůzněnost pohledů žáků svědčí o tom, že nástroj žákovského portfolia není všeobecně přijímaný a nevyhovuje všem osobnostním typům (podobněji viz kapitola 1.7). O tom, že portfolio není vhodné pro všechny, svědčí i výsledky případové studie Václavíka (2013). Portfolio vyžaduje systematickou práci, což nemusí vyhovovat všem žákům, ale ani učitelům, jako např. učitelce Kristýně. Na druhou stranu je otázkou, zda by nemělo být cílem školy rozvíjet žáky komplexně, a zda by žákovské portfolio nemohlo být nástrojem, který může dovést i nesystematické žáky k systematické práci s informacemi a materiály?

V kontextu této situace považuji za rozumné uvažování učitelky Kristýny, která uvažuje o zrušení portfolií ve svých třídách na český jazyk: *Tak jsem sama si říkala, že pro příští rok možná se vyprdnu na všechny portfolia, ale zkusím ... právě udělat na konci každý čtenářský dílny něco jako zhodnocení tý jejich četby, co jim pomáhalo. A říkala jsem si, že by mohli zakládat tohle a na konci roku, že bychom si k tomu mohli sednout a vlastně jako dobrat se k tomu co bylo přínosný, co nebylo, co jim pomáhalo atd., to mě možná přijde jako ta lepší cesta než prostě je nutit, aby si zakládali všechny ty materiály. Jenom nevím jestli tomu budeme říkat portfolio nebo jestli tomu budeme říkat deník čtenáře nebo něco. Ale něco takovýho, kde by se dalo mapovat třeba ten posun v tom čtenářství za ten celý rok a to mě přijde možná smysluplnější než skladovat*

---

<sup>59</sup> Dvě žákyně popsaly, jak jim vyhovuje propracovaný systém hodnocení portfolií, které používá učitelka Eliška, kterou mají na dějepis (ta má práci s žákovskými portfolií promyšlenou, hlídá jeho obsah a má v hodinách vyhrazený čas na to, aby žáci s portfoliem dále pracovali):

*Maruška: nám dá paní učitelka jakoby dva barevný papírky, jeden je líbí a druhý je nelíbí a my si projedeme všechny ty vlastně pracovní listy a vybereme ten, který se nám líbí, s kterým jsme spokojeni a k tomu musíme dopsat proč (...) A potom máme ten druhý papírek, červený a to dáváme k tomu, který se nám nelíbí a napíšeme proč třeba kde bylo hodně textu nebo já nevím* (Pr\_Ž\_R3\_I).

Takto probíhá v první fázi sebehodnocení žáka. V druhé fázi si žáci mezi sebou portfolia vymění a následuje vrstevnické hodnocení. V závěru dostává slovo učitel. Na jeho vyjádření potom reagují učitelé – odpovídají učitelé, reagují na jeho zpětnou vazbu.

*si materiály, ze kterých se můžou učit, to oni stejně dělají v těch sešitech (Pr\_U\_RH).* Z tohoto Kristýnina výroku je zřejmé, že přemýšlí nad novými možnostmi, reflektuje svou dosavadní práci a navrhuje nová řešení tak, aby vyhovovala nejen jí, ale zejména žákům, a že je schopna mezi širokou nabídkou metod, nástrojů a technik formativního hodnocení využít ty, které ji budou vyhovovat, a na ty se více zaměřit.

#### **10.1.4.6 Implementace formativního hodnocení na ZŠ Projektové: příklad dobré praxe**

ZŠ Projektová byla školou, kde považují implementaci formativního hodnocení za příklad dobré praxe, proto jsem se rozhodla jednu z podkapitol tomuto tématu věnovat. Ukázalo se již výše, že významný vliv na podobě této implementace měla pedagogická konzultantka.

#### **Pedagogická konzultantka jako motor změn i „rozdmychávač“**

Pedagogická konzultantka Marta má ve škole velmi specifické postavení a zastává několik rolí: *lektorskou, moderátorskou, metodickou, didaktickou ... teď třeba i někdy jako koučovací a mentorskou ... to jsou takový jako práce, který mi jako zabírají dost času tady v tom projektu vytížení (ano, to všechno se všemi učiteli, úplně se všemi učiteli včetně vedení školy, Pr\_PK\_RH).* Pedagogický konzultant je tedy zkušeným učitelem, lektorem, moderátorem, mentorem a koučem v jedné osobě – pomáhá učitelům reflektovat a zlepšovat jejich výuku a plánovat jejich profesní rozvoj, ale výraznou oporou je celé škole včetně vedení, kterému rovněž pomáhá v usměrňování koncepce a dalšího směřování školy jako celku. Je to osoba, která vedení i učitele podporuje, facilituje, je s nimi v důvěrném dialogu a hledá odpovědi na otázky, které je trápí. Marta má působit ve škole tři dny v týdnu, ale mnohdy zde tráví i celý týden.

#### **Příběh působení pedagogické konzultantky na škole ve vztahu k formativnímu hodnocení**

Když jsem zjišťovala, jakým způsobem se pedagogická konzultantka zapojovala do chodu školy a ovlivňovala svým působením učitele, vyvstalo toto její angažmá jako výstavba dramatu:

##### **Expozice: Nový člověk ve škole, můžeme mu věřit?**

Její počátky nebyly jednoduché. Škola byla zapojená do tolika projektů, že učitelé byli zvyklí na „cizince“ ve škole, kteří zastávali různé role a měli různý vztah k vedení. Z toho pramenila první nejistota, zda ji mohou opravdu věřit. Následovalo první „otukávání“: *Myslím si že ten člověk, který to vytváří asi jsem já, že tady nikdo takový nebyl kdo by ty lidi jako držel, podporoval, když si byli hodně jistí, tak zneklidňoval ... (Pr\_PK\_RH),*

## Kolize: Vzájemné prozkoumávání a ochota jít do rizika

Povinnost implementovat formativní hodnocení do výuky bylo nařízeno vedením školy: *Ono to vlastně pomalu v tom projektu vyplynulo (...) Ono to k tomu prostě dospělo. Tak jak ta škola procházela různými semináři ... různými programy které se zaměřovaly na individualizaci, tak tomu vlastně přirozeně dospělo jak to potom se má vlastně hodnotit a pak vlastně vedení školy tak jako zprudka přikázalo, že součástí prostě plánu rozvoje školy bude součástí formativní hodnocení (Pr\_PK\_RH). Povinností učitelů bylo zapracovat do svých plánů pedagogického rozvoje formativní hodnocení. Byla zde splněna podmínka, že vedení školy podporuje a stimuluje implementaci metod formativního hodnocení do výuky (podrobněji viz kapitola 3.1). Jednalo se sice o povinnost učitelů (nařízení – *prudké přikázání*), zůstala však benevolentnost v tom, jaké metody, nástroje a techniky formativního hodnocení se učitelé rozhodnout používat.*

Marta si byla vědoma toho, že pokud chce uspět, nesmí učitele přesvědčovat a nutit: *Tím že mám zkušenosti v tom lektorování, tak já je nepřesvědčuju – to je jako naprosto chybná strategie ty učitele jako přesvědčovat. Je dobrý být přesvědčivý, ale nepřesvědčovat. Protože to je jako cesta do pekel. Říkat učitelům, že to je výborný, znamená v jejich překladu, že to co dělám, není výborný jo a je konec. Takže já sem se vydala cestou jim něco nabízet a ukazovat a tvářit se jako ukazovat ty jo, to je zajímavý, vid’? (Pr\_PK\_RH) Svůj plán měla dobře promyšlený: Já ho (učitele) nejdřív musím do značné míry jako ujistit. Jo a abych pak mohla tu loďku rozkymácet, protože každému člověku (...) je jasný, že není možný, aby dělal všechno správně, to není možný, ale když ví, co všechno už dělá dobře, tak potom je ochoten začít zajímat se o to, co už ještě by mohl začít dělat dobře (...) Takže na začátku byl velký díl toho ujištění, opravdu vyjmenování toho, co ten učitel dělá dobře a menší díl byl otázek, přemýšlení, monitorování toho co jako, kde jsou ty jako rezervy (Pr\_PK\_RH).*

Marta si v průběhu projektu uvědomila, že nejen vedení je velmi otevřené novým myšlenkám, ale mimořádné je i nasazení učitelů, jejich chuť se vzdělávat, pracovat na sobě a profesně růst: *Tady ta ochota jakási jako absorpční schopnost tady těch kolegů mi připadá nebývale vysoká oproti vůči třeba jiným školám kde třeba vím že jsem byla nebo tam třeba působím (...) co se tady jako dá udělat, to není normál proti jiným školám. To se vůbec jako nedá srovnávat to, co tady vstřebávají kolegové (...) a někdy je to už o tom jestli být dobrá mám nebo dobrá učitelka (Pr\_PK\_RH). Kulturu dané školy považuje Marta za velmi vyspělou a domnívá se, že téměř všichni její aktivity nějak monitorují, sledují to, a řekla bych že tak baj očko bych tipla že tak u poloviny těch lidí je že všichni to tak nějak prozkoumávají (Pr\_PK\_RH).*

## Krise – Je to těžké!

Když se někteří učitelé rozhodli jít cestou implementace vybraných metod formativního hodnocení do výuky, zjistili, že je to velice těžké: *A když ten učitel řekne, ale to je těžký, tak já řeknu to je těžký, to je jasný, ale já myslím že by se to dalo vymyslet, aby to nebylo tak těžký. Ale zároveň jim nelžu a taky jim neříkám, že je to jednoduchý. Jako hele jestli tomu chceš věnovat minutu tak tak to si počkáme, až to budeš moc dělat opravdu kvalitně* (Pr\_PK\_RH). Marta zde nemyslí jen těžké na vytvoření, ale také časově náročné. Zároveň je přesvědčená, že pokud mají být některé metody, techniky a nástroje formativního hodnocení implementovány do výuky, je třeba se tomu věnovat kvalitně a systematicky (např. Kratochvílová, 2012). Na druhou stranu je potřeba, aby učitel věřil tomu, co dělá: *Já jsem ale říkala ale vždycky když budete dělat nějakou novou významnou věc tak nemůžete ji naředit<sup>60</sup> jo no a to pro ty učitele jako to tady pro ty učitele je argument* (Pr\_PK\_RH).

Jako problematické vidí Marta krok ředitele, který direktivně nařídil, že pro daný školní rok se všichni učitelé zaměří na rozvoj sebehodnocení žáků. Toto nařízení shora, formalizovaný pokyn, ne všichni učitelé přijali s nadšením: *Udělalo to hodně neladu. Kdyby ředitel nechal jako formativní hodnocení, tak by tam právě byly různé možnosti, a tím, že to různě zúžil, tak oni byly fakt zpruzelí jo, a bylo jako náročný jim potom pomáhat se s tím poprat a on na to taky na to nahlídl, že to tak je, myslím si, že to příští rok tak neudělá* (Pr\_PK\_RH). Učitelé na rozhodnutí ředitele reagovali různě: *Tak to nějak tím prošli a samozřejmě někdo si to prošel tak, aby se koza nažrala a někdo to prostě udělal, protože je takovej, snaží se být poctivý. Ale již Black a Wiliam (1998b) upozorňovali, že z celé řady dostupných metod, technik a nástrojů si musí stejně každý učitel najít vlastní cestu, kterou si vydá ke změně vyučování, učení a hodnocení žáků. Tento krok ředitele lze tedy považovat za ne zcela šťastný, protože vedl některé učitele jen k mechanickému zapojování sebehodnocení do výuky, někde asi i bez přesvědčení, že rozvoj dovedností sebehodnocení může žákům pomoci v učení.*

## Peripetie: Funguje to, ale přemýšlíme, jak se nezničit

Byli učitelé, kteří poznali, že formativního hodnocení funguje a začali ho do své výuky implementovat. Vzhledem k tomu, že formativní hodnocení je opravdu časově náročné (např. Stiggins, 2002; Kahl, 2005; Cizek, 2010; Floréz & Sammons, 2013 – učitelé nejsou schopni shromáždit adekvátní množství informací o každém žákovi každodenně), bylo třeba zabývat se po určité době otázkou, jak si práci ulehčit. Pedagogická konzultantka Marta to ukazuje na příkladu druhostupňové učitelky Elišky: *Ona je v tom jako mimořádně vytrvalá. A tak dobře*

---

<sup>60</sup> Naředit zde znamená neudělat precizně, ale náhodně a vlastně i ledabyly s cílem si práci ulehčit.

*poznala že je to hodně náročný. Já jsem jí říkala, Eliško, kolik tomu věnuješ času? Já jsem jí na to řekla, že na začátku, aby se takováhle komplexní věc zvládla, musíte tomu věnovat nějakou velkou porci času (...) Dospěla do fáze, že bylo potřeba, aby se ona šetřila. Aby se jako kvůli nějakým kritériím, aby se jako neušťavila a nerozpadlo se její čerstvý manželství, jo?* (Pr\_PK\_RH). Tímto způsobem učitelka Eliška začala více do procesu hodnocení zapojovat žáky, což jí samotné usnadnilo práci, a žákům umožnilo aktivně se zapojit do učení i hodnocení a převzít za učení více zodpovědnosti (viz kapitola 4.1.4.5).

### **Katarze – Myslíme na udržitelnost (propojování učitelů, vzájemná inspirace a sdílení)**

Jak jsem již zmiňovala, školu jsem zastihla v době, kdy projekt byl ve svém posledním roce existence. Pedagogická konzultantka Marta proto přemýšlela nad udržitelností současného stavu, kterou si představovala následovně: *znamená, to že tady vytvořím právě takové zázemí, až odejdu, tak nějaké služby tady budou fungovat, takže já musím propojovat lidi a jako při tomhle tom tréninku nebo že třeba něco na mě chtějí poradit a já třeba můžu jako poradit nebo nějak inspirovat, ale mnohem lepší je se zastavit a říct hmmm, víš že by ti s tím mohla poradit Helenka? A pak se za čas zeptám, tak co, už jste se sešli? Bylo to k něčemu? Nebo budete potřebovat nějak pomoc? A tohle to je hrozně důležitý takový jako nenápadný dotazování, aby to nevypadalo jako kontrola, protože já nekontroluju, ale jako že furt jako neustále dmýchám to, co se tady, to co tu je* (Pr\_PK\_RH). Role pedagogické konzultantky jako mentora je v souladu s výzkumem Dekkera a Feijse (2005), kteří došli k závěru, že za většinou změn v pojetí učitelovy výuky a hodnocení stojí „mentor“, kontakt s osobou z projektového týmu, která pravidelně navštěvovala a pozorovala výuku učitelů, radila jim, pomáhala plánovat další aktivity. V konečném výsledku to vedlo k tomu, že učitelé změnili svůj postoj k výuce a hodnocení a zároveň došlo k reálným změnám v hodinách. Informace od učitelky Kristýny svědčí o tom, že role mentora je pro ně důležitá a že se v posledním roce budou učitelé snažit maximálně podporu pedagogické konzultantky Marty využít: *My to víme a těžíme z toho, že si mnohdy záměrně víc nakládáme, jenom proto, že víme, že ten projekt příští rok končí a pak nevíme co bude. Je možný, že pak už nanic nebudou peníze a hlavně už nebudeme mít Martu, takže se tak jako hltavě snažíme pojmout všechno, co jde, abychom v těch dalších letech měli postupně z čeho vytahávat* (Pr\_U\_RH).

Závěrečné poselství necháme zaznít z úst Marty: *Přála bych každé škole, aby měla nějakého průvodce, který to jako pomůže nastartovat* (Pr\_PK\_RH).

#### **10.1.4.7 Shrnutí: Formativní hodnocení učitelky Kristýny na ZŠ Projektové**

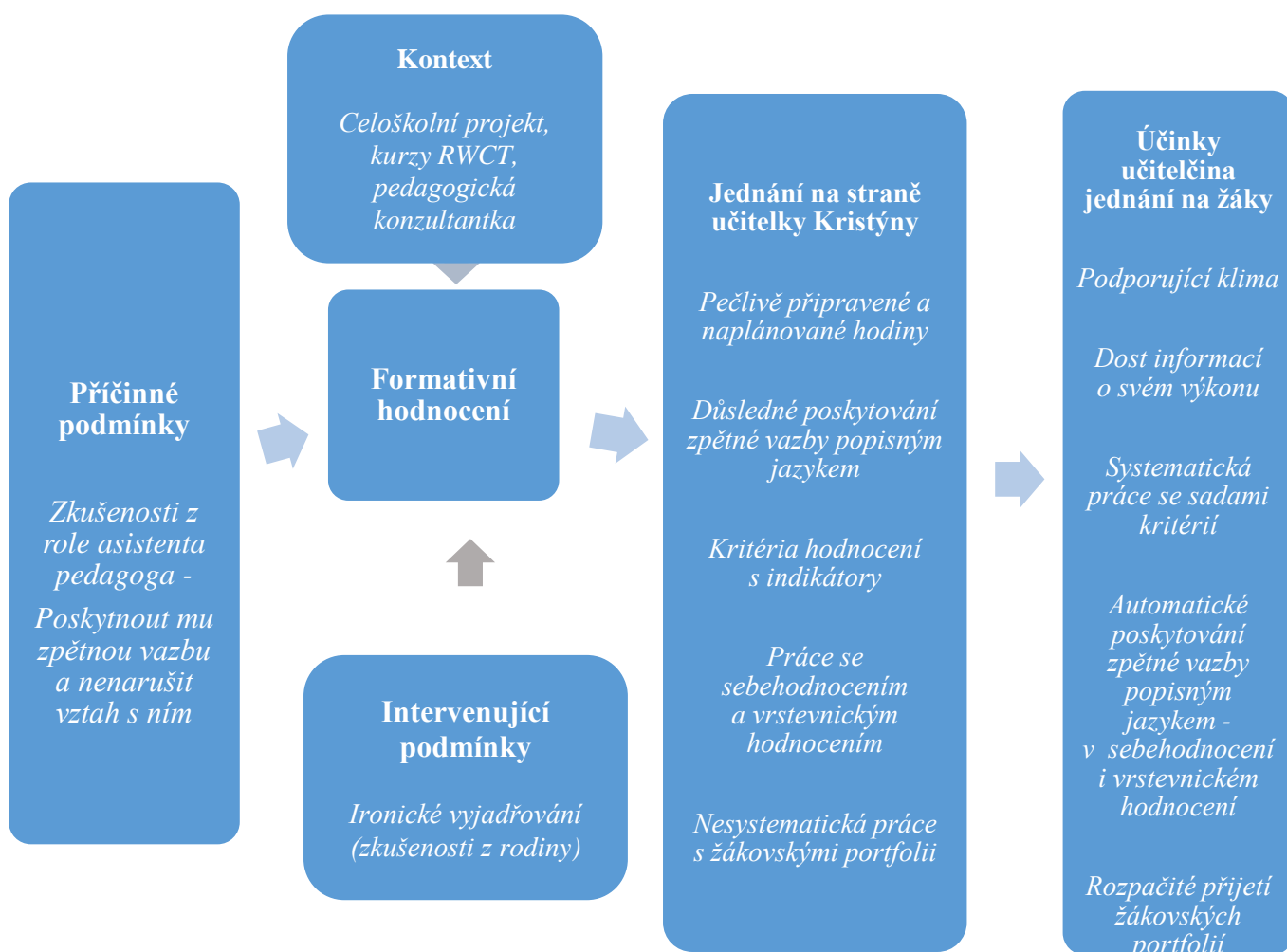
Hodnocení učitelky Kristýny bylo v souladu se zaměřením školy, která vstoupila do mnoha projektů. Dlouhodobý projekt školu ovlivnil v mnoha směrech a nasměroval ji také

k implementaci formativního hodnocení, které je školou považováno za efektivní prostředek učení žáků. Zásadní roli zde sehrává pedagogická konzultantka, mentor, facilitátor a lektor v jedné osobě. Učitelka Kristýna díky podpoře školy absolvovala mnoho kurzů a její výuka je ovlivněna konstruktivistickou výukou a programem RWCT. Tento vliv byl ve výuce značně viditelný a podle výroků žáků lze soudit, že jim vyhovuje a pomáhá jim v učení.

Učitelku velmi ovlivnila její rodinná zkušenosti s ironií, kterou uplatňovala i v komunikaci žáky. V souvislosti s poskytováním zpětné vazby kolegům si začala uvědomovat její nevhodnost. Zároveň měla možnost působit jako asistentka pedagoga, a tam si uvědomila, že je důležité komunikovat s žáky i kolegy tak, aby nenarušila vztah s nimi. Začala se tak zajímat o popisný jazyk zpětné vazby. Ve výuce už jiný ani neuplatňuje a vede k němu i žáky (v sebehodnocení a ve vrstevnickém hodnocení).

Učitelka Kristýna v souladu s programem RWCT i dlouhodobým projektem, do kterého je škola zapojena, využívala několik metod formativního hodnocení a žákovské portfolio. Její silná stránka je v komunikaci s žáky a podáváním zpětné vazby popisným jazykem, propracovaný má také systém sebehodnocení žáků a využívá i vrstevnické hodnocení žáků. Na druhé straně sama přiznala, že příliš nevěří nástroji žákovských portfolio, což se odráží v nesystematické práci s nimi. V konečném efektu nemá tedy tento nástroj na učení žáků takový vliv. Žáci se cítili v hodinách učitelky Kristýny dobře, nebáli se komunikovat, vyjadřovat své názory a poskytovat si zpětnou vazbu navzájem, což velmi oceňovali. Znali také pravidla pro poskytování zpětné vazby popisným jazykem (nejprve chválím, potom dávám otázku formou doporučení). Navíc oceňovali sady kritérií, systematicky s nimi pracovali a považovali je za metodu, která jim pomáhá v učení – jak při psaní práce, tak při sledování vlastního pokroku, který udělali v učení.





**Obrázek 33** Formativní hodnocení učitelky Kristýny (ZŠ Projektová)

### 10.1.5 ZŠ Výběrová a učitelka Irena

#### 10.1.5.1 Kontext: ZŠ Výběrová

ZŠ Výběrová je školou s dlouhou tradicí rozšířené výuky jazyků<sup>61</sup>. Klade důraz na pěstování učebních návyků žáků a netají se tím, že většina (80 %) jejich žáků pokračuje ve studiu na víceletém gymnáziu, do prvních tříd žáci dělají přijímací zkoušky. Škola je zapojena do mnoha projektů, zejména jazykových (projekt Comenius či Edison), konají se tady projektové či filmové dny, soutěže v recitaci, keramické soutěže, bobřík v informatice apod. Ve škole funguje školní žákovský parlament, který podporuje komunikaci mezi žáky, učiteli a vedením školy. Jeho cílem je zlepšovat školní klima a zároveň se zde učí žáci chápat svá práva, ale i nést zodpovědnost za své jednání. Spolupráci školy s rodiči zajišťuje sdružení rodičů a přátel školy.

<sup>61</sup> Pro školu jsou nejdůležitější projekty rozvíjející kompetenci komunikační a kompetenci k učení. Při zápisech do prvních tříd je dbáno nejen na školní zralost a některé znalosti (např. kdo je českým prezidentem), ale je rovněž zkoušena výslovnost či schopnost zopakovat báseň v anglickém jazyce.

Ve svém ŠVP se škola hlásí k několika aspektům, podle kterých jsem předpokládala, že implementace formativního hodnocení zde bude uplatňována – důraz na celoživotní učení; vést žáky k tomu, že důležitější jsou získané znalosti a dovednosti, než známka na vysvědčení; uplatňovat individuální přístup k žákovi; motivovat žáky k učení; učit žáky plánovat, organizovat a vyhodnocovat jejich činnosti a učení; učit se pracovat s chybou. V rámci hodnocení by učitel měl využívat širokou škálu způsobů hodnocení, hodnotit úspěšnost žáka v kontextu jeho dispozic (zejména formativně a diagnosticky), vyučování by mělo být připraveno vždy s jasným cílem, který je v souladu se záměry ŠVP, žáci by měli být povzbuzováni v učení a měla by u nich být rozvíjena dovednost sebehodnocení.

#### 10.1.5.2 Intervenující podmínky: osobnost učitelky Ireny a populace nadaných žáků

Učitelka Irena je zkušenou vyučující s praxí již více než 15 let, je zároveň také výchovnou poradkyní. Mezi kurzy, které absolvovala a říká o nich, že ji obohatily, je školení pro práci s interaktivní tabulí. Irena ji používá pro prezentaci nového učiva či k jeho opakování.

Sama přiznala, že dominující roli ve vyučování má ona, ne žáci: *jako já jsem asi někdy autoritativní.... Ten dominantní člověk v té hodině maj to být ti žáci a já jsem zvyklá na to že jsem to byla já no starého psa novým kouskům nenaučíš, že jo, takže já jsem pořád tam ta, která to tam řídí* (Vý\_U\_RH). Jedná se spíše o transmisní pojetí výuky: ve výuce převládaly výkladové metody výuky, žáci byli učitelem vedeni – nebyli pojímáni jako partneři<sup>62</sup>, z hlediska cílů se učitelka Irena zaměřovala spíše na výkon), v hodnocení uplatňovala zejména vnější motivaci<sup>63</sup> (podrobněji Kosíková, 2008). V hodnocení podle Earla (2003) učitelka Irena odpovídá *hodnocení učení* – převažuje normativní hodnocení a klíčovým hodnotitelem je učitel.

Pro školu je dále typická důslednost, disciplína (lze se dočíst v ŠVP) a důraz na výkon, což potvrzují i žáci: *já sem vlastně na tuhle školu přestoupil, protože ta minulá byla vlastně*

---

<sup>62</sup> Vyučující si během rozhovoru několikrát povzdychne nad současnou generací žáků: *ono se to propastně propastně se ta atmosféra v těch školách změnila; A třeba kolikrát se je jakoby nepřátelský, nespolupracujou, ale když potom se s nima bavíte, tak je to úplně jiný; úroveň těch sešitů je příšerná, zrovna tak jako chování třeba ke knihám a k jiným záležitostem. To jako kleslo tohle to; ono to fakt podle mého, podle mého se to odráží od toho, že ty děti nejsou vychované. Oni nejsou vychované jo* (Vý\_U\_RH). Kromě stížností na žáky si učitelka Irena neodpustí ani několik poznámek směrem k žákům, kteří si dle jejího názoru učitelů neváží.

<sup>63</sup> Učitelka Irena kromě známek přihlíží i úpravě sešitů i portfolio a používá také razítka za aktivitu v hodině, kdo má tři razítka, dostane jedničku do žakovské knížky. Žáci toto vítají jako možnost vylepšit si známku: *No to je jako pro ty co se snaží, tak maj jedničku, že jo, což umožňuje jako vylepší tu známku* (Vý\_Ž\_OH\_8). Razítka jsou tedy za aktivitu v hodině, kterou učitelka Irena popisuje následovně: *To je za rychlost, někdy, ale prostě někdo je pomalejší a důkladnější, ale za rychlost prostě někdy, ale hlavně je to prostě za správnost, za pohotovost, dobrá odpověď. Dám otázku, to dítě ... děti třeba nevědí, přemýšlejí a někdo to trefí, jo, tak já třeba mám otázky pro chytré hlavy, že jo, tak nějakou takovou otázku, že jo, a oni tak jako váhej a říkaj aspoň za razítko, tak říkám ale za razítko* (Vý\_U\_RH). Děčko je razítkem, které žák dostane za pohotovost, rychlost. Tímto jsou ovšem znevýhodňovány přemýšlivé typy žáků či introverti (viz typologie MTI, kapitola 1.7), důkladní jedinci. Odměňování jsou extroverti, kteří jen „hádají“ správnou odpověď – razítko dostane ten, kdo správnou odpověď trefí. Tato razítka mají stejnou funkci jako motivační jedničky či plusy za aktivitu v hodině (jedná se tedy o vnější motivaci).

špatná. A myslel si že tady je vzdělávací systém podobnej jako na gymnáziu a vlastně že že jako něco v tom smyslu že se vždycky naučíme něco novýho a tak proto; nastoupila sem sem proto, že jsem byla prostě že ta škola kde sem byla tam se skoro vůbec neučilo a že tady ten systém mě naučí se učit jakoby právě pravidelně a naučí mě to abych potom s tím neměla problém třeba na střední škole; je to dobrá škola ale třeba mně se tady na tý škole líbí i to že je fakt jako o něco těžší a mně se to ani vlastně jako těžší nezdá a pak prostě slyším že se tady učíme to stejný jako v osmičce na gymnáziu a je to pro mě jako že vlastně hodně povzbuzující; Vý\_Ž\_OH) Škola tak vyhovuje zejména rodičům žáků, kteří jsou přesvědčeni, že ve škole má vládnout pořádek a dril, a kladou důraz na vysoké výkony svých dětí: *sem chodil už tat'ka, tak mi právě říkal že je to dobrá škola, že nás tu hodně naučej a on mě chtěl dát stejně do nějaký výběrový* (Vý\_Ž\_OH). Toto výkonové pojetí školy akcentuje obsah učiva a měřitelné výsledky vzdělávání.

Škola ví, že většina jejích žáků odchází na gymnázia, a tomu se snaží přizpůsobit také výuku: *my jsme limitovaný docela i přijímacími zkouškami, tam ti spisovatelé jsou*<sup>64</sup> (Vý\_U\_RH). To je potom jeden z důvodů, proč učitelka Irena považuje za nutné klást důraz na znalosti. Úspěšnost školy dokazují i výsledky žáků ve srovnávacích testech společnosti Scio – žáci této školy v testech z českého jazyka i matematiky dopadli výborně (výsledky v obou předmětech byly ve školním roce 2010/2011 špičkové, mezi 10 % nejúspěšnějších škol v testování). Důraz na úspěšnost těchto plošných testů je znatelná i z výročních zpráv, kde jsou výsledky opakovaně uváděny.

### 10.1.5.3 Hodnocení učitelky Ireny na ZŠ Výběrové

#### Expozice: Nepřipravenost, výukový cíl nahrazen tématem hodiny

Hodiny, kterých jsem byla svědkem, nebyly příliš připravené a předem promyšlené (např. *S tabulí nebo učebnicí budeme pracovat, ještě nevím*, Vý6\_P4). Učitelka Irena k tomu dodala: *Já prostě... se snažím @ , a to jako všichni, prostě, tak že ta hodina by měla mít nějakou skladbu.*

---

<sup>64</sup> Jako příklad pojetí výuky na této školy v podání vyučující Ireny českého jazyka 7. ročníku v rozhovoru nad tematickými plány: *No protože Májovci, Ruchovci, Lumírovci, ale zase, přijdou Lumírovci, teď rozdíl mezi Ruchovci a Lumírovci, že jo. To je pro nás že jo ty názvy. Oni se to sice dozvědí, ale tam jde o to, teď ty překlady, že jo, kdo, jak, proč, proč je to dobrý (... ) to nemůžete brát, že je to úplně do hloubky, že jo. Tak ono když se řekne Májovci, tak kdo, tak tam přijde Neruda, Jak llové bijem o mříže, Marečku podejte mi pero, to okamžitě prostě se nám spojí, to teď přijde, třeba my jsme měli Erben, Kytici, tak že jo, to tu Kytici... jsme se dívali na vydání z roku 1916, tak jsme si říkali, tohle vyšlo ta knížka za první světový války a takhle, že si o tom povíme, co je v ní. Samozřejmě jsem ale s nima promlouvala o té první básničce, to jsme jako si rozebírali, že jo, to jako jo. To jsem si neodpustila* (Vý\_U\_RH). Hodina literatury, které jsem se účastnila, se skládala z celé řady žákovských referátů (prezentací) na vybrané autory národního obrození. Jedná se o naukový přístup k literatuře (Hník, 2014) a model, který tentýž autor nazývá „vyčpělým modelem literární výchovy“ (Hník, 2009, s. 14) a považuje ho pro dnešního čtenáře za irrelevantní a zcela nefunkční. V tomto pojetí ve škole dle Hníka mizí prostor pro otázky, tvořivá hledání a zamyšlení, což má samozřejmě důsledky i pro hodnocení žáků a jejich efektivní učení. ZŠ Výběrová klade důraz zejména na obsah učiva a ověřování znalostí, své žáky pravidelně testuje a výuka je uzpůsobena požadavkům přijímacích řízení na střední školy. To s sebou nese důraz na sumu znalostí a dobře měřitelné a srovnatelné dimenze vzdělávání.

*Jednou je to ta hodina opravdu tak jak to má být, jindy třeba to nevychází nebo se pak třeba nepřipraví a ono zase na druhou stranu aspoň ty hodiny nejsou úplně stejné, že jo (...) Protože když jako v tom počtu těch hodin co máte (Vý\_U\_RH). Nepřipravenost hodiny viděla učitelka Irena jako pozitivum – hodiny potom nejsou zcela stejné a nevadilo ji, že vstupuje do třídy, aniž by měla ujasněno, co by si žáci měli z dnešní hodiny odnést. Výukový cíl byl nahrazen tématem/programem hodiny: *Dneska nás čeká Rozbor, pravopis – velká počáteční písmena a příslovečné určení. Takže si to napište do sešitu, datum a cíl dnešní hodiny, jo?* (Vý7\_P1).*

### **Krise: (Ne)poskytování zpětné vazby**

Učitelka Irena v průběhu hodin žáky chválila a děkovala jim za správné odpovědi: *U: A proč u řadových? Co u nich řešíme? ŽH: Tečku. U: Ano, děkuji. Co ostatní, souhlas?* (Vý6\_P3), ale také jim často neposkytovala žádnou zpětnou vazbu vůbec: *Tys tu Kubo minule nebyl? Byl? Tak proč to nevíš? U nečeká na odpověď, rozzlobí se a žákům řekne: Tak takhle ne, vezměte si školní sešit a jedeme (...)* *A kdo jste to nezvládli, musíte se to ještě doučit. Tak rychlá kontrola. Jedeme* (Vý6\_P2). Pokud žák nepodal žádnou odpověď, reagovala zadáním samostatného úkolu. Jednalo se o tzv. zamlčené hodnocení. Žák Jakub tak ani nedostal příležitost se vyjádřit, nebylo ani zjišťováno, proč nedokázal odpovědět. Místo zjišťování důvodů nedostatku byli ti žáci, kteří zadané cvičení nezvládli, doučili látku doma. V hodinách neustále pospíchala, aby stihla zopakovat co nejvíce učiva, nedodržovala většinou wait-time, nedávala šanci uspět žákům přemýšlivým: *Co jste stihli, stihli jste, budete mít alespoň přehled o tom, jak jste rychlí nebo pomalí; Tak šup šup, jedem; Co to je za druh, šup, rychle! Tak hledejte, kdo první najde, hlásí se a odpovídá...* (Vý6,7\_P1, P2, P3).

### **Katastrofa: Kdo koho hodnotí?**

V závěrech hodiny by dle metod formativního hodnocení měla následovat reflexe celé hodiny – vztažená k cílům učení. V hodinách učitelky Ireny jsem zaznamenala dvě podoby. První měla být spojením sebehodnocení celé třídy s hodnocením učitelky Ireny a byla avizována již v úvodu hodiny: *Abychom měli zpětnou vazbu, tak tady máme smajlíky. Na konci hodiny si promluvíme, jak to vidíte vy a jak to vidím já. Budete se posuzovat jako celek, teda jako třída* (Vý7\_P1). V závěru hodiny učitelka Irena hodnotila slovy: *Tak dneska bych řekla, že kázeň takto – učitelka zakroužkuje prostřední neutrální smajlík. Kdo z Vás si myslí, že jste tak aktivní nebyli, tak mi řekněte proč. Na zdůvodnění nezbyl čas, hodinu přerušilo zvonění* (Vý7\_P1). Povšimněme si, že v úvodu bylo žákům řečeno, že sami sebe budou hodnotit jako třídu a potom jejich práci ohodnotila jen paní učitelka (ukazuje se zde její dominantní role v učení i hodnocení), na zdůvodnění názorů žáků již nezbyl čas.

Druhá podoba reflexe měla být sebehodnocením výkonů žáků: *U: Zvedněte ruku ten, kdo víte, že jste se dnes zapojil<sup>65</sup>. Zvedněte ruku a pojd'te sem ke mně k tabuli. Martine, to snad nemyslíš vážně? Ty si běž sednout. Romano, Martino, vy si pojd'te stoupnout sem. Vy jste přece pracovali. No a vy, co jste se nehlásili a seděli jako pecky, tak si vyberte sedm sloves a písemně u nich určete jejich mluvnické významy, To je jako váš trestný domácí úkol. A vy, co jste se nehlásili, tak vám za odměnu napíšu děčko. Někteří žáci pasivně a bez debat přijmou úkol, jiní se s učitelkou začnou dohadovat, že se také přece hlásili. Toto dohadování a vyjasňování si situace pokračuje do poloviny přestávky. (Vý6\_P2). Původně avizované sebehodnocení žáků přerostlo v hodnocení žáků učitelkou Irenou – ta jim určovala, zda v hodině pracovali či nepracovali. Žák tady nebyl vlastním učením ani v případě sebehodnocení, tj. dovednosti, při níž on sám má rozpoznávat, zda dosáhl stanoveného cíle a identifikovat své silné a slabé stránky.*

Žáci v krátkém rozhovoru po hodině reagovali na tuto podobu sebehodnocení slovy: *Já jsme pracovala, tak mě to bylo celkem jedno. Ale tady Lence to přijde nefér (...) Já jsem se jako opravdu snažila ale zrovna jsem tomu nějak nerozuměla, takže mi to přijde jako nespravedlivý že to není vůbec o tom kdo se jak snažil (Vý6\_Ž\_RK). V rozhovorech v ohniskové skupině se žáci 6., 7. a 8. ročníku se shodovali, že sebehodnocení nedělají téměř vůbec, maximálně dvakrát něco podobného zaznamenali: *To spíš paní učitelka když jsme měli hodinu a byl tam jako nějaký bordel tak paní učitelka byla naštvaná, tak nám na tabuli napsala nějaký hodnocení z té minulé hodiny, cíle hodiny a jestli jsme se zlepšili nebo ne. To udělala ale jenom jednou. (...) No to bylo jednou a my jsme věděli, že na nás byla naštvaná, ale ona to jinak nedělá (Vý\_Ž\_OH). Nejedná se tak o systematickou podporu žáků v této dovednosti. Navíc bývá spíše spojeno s nekázní ve třídě, ne s výkony žáků. Výrok učitelky Ireny: *Heleďte se to je jako různé. Je to vždycky tak nějak jinak. Někdo třeba, třeba, já nevím, nevím, řeknu, o kom si třeba myslíš, že v dnešní hodině opravdu dobře pracoval nebo kdo třeba řek něco dobrýho jo... prostě nápad (Vý\_U\_RH)* svědčí o tom, že způsob reflexe hodiny nemá promyšlený, jedná se o její momentální nápad.**

Na nedostatky v oblasti diferenciacce učiva, vhodných způsobů hodnocení, sebehodnocení žáků při výuce, vrstevnického hodnocení i práce s výukovými cíli upozornila inspekční zpráva z roku 2013. Toho jsou dokladem i žákovské knížky: ačkoliv obsahují list *Vlastní hodnocení žáka*, všichni žáci, kteří mi ukazovali svou žákovskou knížku, měli tuto část nevyplněnou: *No to sme dělali spíš na prvním stupni. No a o tý češtině moc ne, teda vlastně vůbec (Vý\_Ž\_OH\_8; její ukázka je v příloze III.16).*

---

<sup>65</sup> Zatímco po úvodních slovech na začátku hodiny jsem očekávala hodnocení výkonu žáků, v závěru učitelka Irena hodnotila kázeň třídy a žáků se ptala na jejich aktivitu – jedná se tak o tři různé aspekty, které měly být hodnoceny, a nebyly vůbec konzistentní.

#### 10.1.5.4 Vybrané metody a nástroje formativního hodnocení pohledem učitelky Ireny a pohledem žáků

**Písemnou zpětnou vazbu** žáci negovali: *Ona to jakoby paní učitelka moc nekontroluje asi ona ty čtenářský deníky skoro nečte a ono to skoro ani moc nepíšeme* (Vý\_Ž\_OH\_7); *To spíš jako paní učitelka říká, my si potom píšeme opravu a ty chyby co byly nejčastěji dělaný, tak ty si potom opravujeme a to říká potom celý třídě* (Vý\_Ž\_OH\_8). V sešitě se slovní komentář společně se známkou objevuje, ale je velice stručný a žákovi v učení příliš nepomůže: např. *Hodnocení. Výrazněji název* (Vý\_D15), *Pěkné* (Vý\_D10), protože není dostatečně konkrétní. Ostatní zpětná vazba (známky) bývá včasná, případně okamžitá: *Pokud je to nějaká desetiminutovka nebo pětiminutovka, tak to nám paní učitelka opraví do druhého dne většinou, třeba pokud je to sloh, tak to je samozřejmě víc prací, je to delší, tak to trochu trvá, než to paní učitelka udělá.* (Vý\_Ž\_OH\_8). Žáci označovali tuto dobu někdy delší než týden, což v konečném důsledku znamená, že žáci často zapomenou, na co byl test zaměřený (např. Brinko, 1993; Dvořáková, 2011b; Frey & Fisher, 2011; Hattie & Timperley, 2007; Kovalíková, 1995): *Já sem měla třeba problém s tím že sem si už vlastně nepamatovala co v tom testu už asi bylo* (Vý\_Ž\_OH\_7), jiný žák upozornil na nahromadění výsledků z testů: *No člověk třeba potom dostane třeba tři písemky najednou, což se občas stane a to se pak nahromadí ty špatný známky a už je to jako takový že se to nedá jako rychle opravit nebo něco takovýho* (Vý\_Ž\_OH\_8).

#### Žákovská portfolia aneb Cesta od sběrného portfolia k vylepšenému sešitu

Učitelka Irena popisuje, co ji vedlo k současné podobě portfolií: *No a ta portfolia co mají, tak to vlastně vychází z toho, co jsem před lety dělala<sup>66</sup>, ale bohužel jak se změnily ty děti, tak to už nešlo. Možná, že se k tomu třeba zase vrátím (...) Takže původně ta portfolia to každý dítě mělo takový ten vazač, tohle to tenký, a v tom do toho si zakládali ... měli tam ty poznámky když jsem opouštěla nějaký ten sešit... třeba ten gramatický sešit, ale hlavně si do toho dávali svoje práce a vždycky tam měli na začátku tam vložený papír a tam si psali prostě hodnotili sami sebe, v čem se jako posunuli dopředu. Jenomže tohle to je o tom, že musíte si dát ten čas, musíte se k tomu vyjádřit, musíte to s těmi dětmi probrat. Když máte třicet dětí ve třídě, tak to jako jde ztěžka, a navíc ono, zase, pár těch dětí aktivních, tak ty s tím budou pracovat a tak, ale pak jsem měla zkušenost, že pro některý to nebylo vlastně vůbec motivační. Je to nezajímalo, je nezajímalo nějaký pohled do minulosti, nějaká zpětná vazba nebo tak* (Vý\_U\_RH). První podoba portfolií, popisovaná Irenou, mohla naplňovat formativní účel hodnocení – portfolia byla vedena jako sběrná portfolia – žáci si do nich ukládali své práce, psali si sebehodnocení a byli vedeni

---

<sup>66</sup> Inspirovala se u svých kolegyň.

k hodnocení svého pokroku. Důvodů, které vedly k jejich zrušení, jmenuje učitelka Irena několik, z nichž většina se shoduje s překážkami uváděnými v zahraničí (podrobněji Václavík, 2014; Wolfe & Miller, 1997): příliš vysoký počet žáků ve třídě, mnoho jiné práce a menšina žáků, které by s portfolii aktivně pracovali (učitelka Irena si je vědoma toho, že tento systematický přístup a vedení portfolia nemusí vyhovovat všem žákům, což se shoduje s názorem učitelky Kristýny i pedagogické konzultantky Marty ze ZŠ Projektové).

**Současná podoba portfolia odpovídá spíše sešitu** (ukázka v příloze III.18) – žáci si na jednotlivé papíry píší poznámky jako do sešitu. Součástí portfolií je např. slovníček literárních pojmů, informace o autorech apod. Zatímco Honza, žák 7. ročníku, tvrdí, že paní učitelka jim portfolia kontroluje, a pokud jim něco chybí, musí si vše potřebné doplnit (to je jim řečeno dopředu), ostatní žáci takovou zkušenost nemají. Všichni žáci zapojeni do výzkumu se však shodli, že z portfolií se učí a většinou se shodují na výhodě portfolia oproti sešitu: *vlastně že to máme rozdělné na různé části tam mám třeba oddíl historie a vždycky ten papír tam potom jednoduše vložím, potom je to něco ke slovníčku pojmů, tak si to tam přidám (...) je to lepší třeba i v tom sešitě my jsme měli guláš a různě se vynechávali stránky a měli jsme tam toho hodně a než se v tom zorientuju tak tady to je prostě lepší, že je to tam oddělený od sebe a je to lepší že když probíráme nebo děláme něco novýho, tak si vždycky vyberu, kam to dam. A potom si zase vyberu jen to, co se potřebuju učit. Takže mě to přijde určitě lepší; když chybí papíry tak se tam dají jednoduše dát jako přidat do toho portfolia - ty poznámky si píšete na papír a pak si je tam jednoduše dodáte, kdy potřebujete* (Vý\_Ž\_OH). Žáci vypočítali dvě základní výhody tohoto portfolia oproti sešitům ve vztahu k učení: a) je přehledné, dobře se v něm při učení orientuje, b) není problém v případě zapomenutí (žáci si píšou na papír, který kdykoliv vloží do portfolia). Tato forma portfolia však neplní formativní funkci hodnocení, protože jeho obsahem nejsou práce žáků, které by umožnily sledovat jejich pokrok.

### **Vrstevníkové hodnocení: více pohledů, více pomoci**

Žáci se hodnotí navzájem v případě čtení svých slohových prací: *ten jeden dočte tu charakteristiku, tak a teď se třída jako my se k tomu máme vyjádřit. A vždycky jim říkám, jste ve škole, učíte se, takže je přirozený, že chybujete. Takže nestyd'te se číst, nestyd'te se to ukázat, protože to je jediná cesta k tomu, jak se dozvíte, jak to má být, že jo. No a ty ostatní maj hodnotit* (Vý\_U\_RH). Žáci tato slova učitelky Ireny potvrzují: *ostatní pak říkají jestli to obsahovalo všechno co tam mělo být a jestli bylo dodrženo téma a takhle a potom učitelka řekne svůj názor* (Vý\_Ž\_OH\_7). Dle Honzy se nebojí jeho spolužáci hodnotit ani být hodnoceni: *Já si myslím že ne, protože oni sami vidí že ta učitelka není proti nim zaujatá, že jako já nevím třeba když uděláme chybu, tak že to nevidí jen paní učitelka ale že to vidí všichni. A zase naopak když to někdo udělá*

*dobře tak ne jako že vlastně že ho chválí jenom učitelka, ale že to vidí všichni že to vlastně zvládnul dobře* (Vý\_Ž\_OH\_8). Učitelka Irena ve vrstevnickém hodnocení přeci jen zaznamenala, že se odvíjí podle kamarádství žáků: *A oni samozřejmě, když je to kamarád, tak tleskaj, že jo. No a já jim říkám, nejsme v divadle, že jo, ale mně se to líbilo, tak řeknu a proč, že se ti to líbilo. A teď bylo tam tohle, bylo tam tohle, a tohle to tam nebylo. Tak, a jak se ti to mohlo líbit* (Vý\_U\_RH). Irena učí žáky zdůvodňovat svůj názor, ale o pravidlech podávání zpětné vazby jim neříká. Kritéria hodnocení s nimi nesdílí (to označil za slabé místo českých učitelů také Santiago, 2012 – že kritéria hodnocení zůstávají žákům většinou zamlčena), ale dává jim slovně pokyny, co mají při práci dodržovat: *No nemáme, akorát nám paní učitelka řekne třeba že tam mají být fotky* (Vý\_Ž\_OH\_8). Sepsaná kritéria na hodnocení referátu ani slohové práce učitelka Irena nemá, ale jasnou představu o tom, co od práce očekává, má: *když to maj v pořádku nebo když něco chybí tak, třeba jim chybí ten zápis ale jinak ta prezentace mi přijde dobrá ... třeba dobře udělaný, že jo, vytažený ty základní údaje, takový ty stěžejní nebo si najdou fotky nějaký hezký, tak jako i jim dám někdy bez toho zápisu jedničku, ale spíš dostanou třeba jako dvojku (...) co se týká těch písemnejch slohovejch prací, tak tam prostě vždycky dvakrát - že jo, tak slohová stránka, jak uchopí to téma, jak je originální, nějaký nápad, ale pak to má samozřejmě taky tu jazykovou část, že jo, takže dostávají žáci dvě známky* (Vý\_U\_RH).

### **(Ne)spravedlivost**

Z pohledu některých žáků je hodnocení učitelky Ireny spravedlivé. Marek vyzdvihl možnost opravit si známku: *Třeba paní učitelka před čtvrtletím, kdy jsem měl nějaký špatný známky, problémy, zapomněl jsme se učit, dostal jsem poznámku, tak paní učitelka to viděla, že se mi zhoršil průměr, měl jsem sem tam nějakou tu dvojku a teď že se to blíží k trojce, tak mi dala referát, z něj jsem dostal jedničku a potom ještě z něčeho dvojku, takže jsem si to takhle opravil zase na tu dvojku* (Vý\_Ž\_OH\_8). Žákyně Žaneta ho označila za velmi přísné: *To byl vlastně takovej malej odstavec na velký a malý písmena. Tam bylo asi nevím kolik asi šest řádků. A zrovna velký písmena, ty mi dělaj fakt problem. A tam taky za dvě chyby dvojka, za tři trojka a tak. Takže to bylo hodně přísné* (Vý\_Ž\_OH\_8). Na tom, že učitelka Irena hodnotí přísně nejen pravopisná cvičení, ale i diktáty, se shodli nakonec všichni žáci a uvedli i řadu konkrétních případů.

Nakonec se vynořil nesoulad, na který poukázala Zuzka: *Ještě se nám stává že paní učitelka nám dá jako test a ten test je třeba jako z učiva na víceletých gymnáziích a ona nám to vysvětlí až po tom testu. Na ten test nás třeba nepřipraví, že je to jako opakování z prvního stupně a nepřipraví nás to. A my to třeba zapomenem a jakoby to dopadá někdy špatně. A někdy se stává že ten test píšeme jakoby znovu a dá nám další známku a někdy nám to jako vysvětlí až potom a to mi fakt jako vadí* (Vý\_Ž\_OH\_7). Zuzčina reakce směřuje na to, že učitelka Irena testuje znalosti,



kteř by sice řáci měli znát, ale na ktere je nepřipravila. To vnímá jako nespravedlivost. Stejná řákyně si stěžuje, že učivo učitelka Irena ne vždy řádně vysvětlí: *No mě přide, že by mohla občas i něco trochu víc vysvětlit* (Vý\_Ž\_OH\_7), její slova podporují mlčky i další řáci a Romana její tvrzení potvrzuje: *my si často máme dělat ten zápis sami, tak si ho člověk udělá takový jaký potřebujeme. My si to právě často máme přečíst sami jako v té učebnici právě že. Takže to by často třeba mohla víc vysvětlit něco. Ono ne vždycky je tam k tomu dost informací* (Vý\_Ž\_OH\_8). Jako příklad nespravedlivosti vnímala řákyně 7. ročníku nedůsledné jednání učitelky Ireny: *No mě ještě napadlo u té češtiny, že třeba když paní učitelka nám dává třeba nějaký úkoly, teď nám zadala třeba životopis nebo jako různý jakoby jiný práce, tak většinou se to děje tak, že to nepřinese nikdo nebo pro někoho je to dobrý, tak to napiše, ale třeba teď jsme měli životopis a měli jsme si ho přinést a hodně lidí ho nemělo a teď paní učitelku spíš zajímalo to, kdo ho neměl a potom to vlastně ten úkol dala znova, ale ti, co ho udělali předtim, to jí vlastně jakoby už vůbec nezajímalo.*

Nespravedlivost nebyla ztotožňována s objektivitou, jak uvádí např. Kolář a Šikulová (2009), ale jako neshodu mezi vyučovanou látkou a hodnocením, což je v souladu s výzkumem Parkera a Rennieho (1998, in Borg, 2001). U řáků této školy, kde se objevovalo méně metod, nástrojů i technik formativního hodnocení, jsem se setkala s tím, že řáci měli větší potřebu vyjadřovat se k nespravedlivému hodnocení. Jako by hodnocení učitelky Ireny tím, že nebyly dodržované některé z charakteristik pro poskytování zpětné vazby, nepodporovalo tolik spravedlivý přístup ke vzdělávání (který bývá dáván do souvislosti s formativním hodnocením – např. OECD, 2005; Starý, 2007).

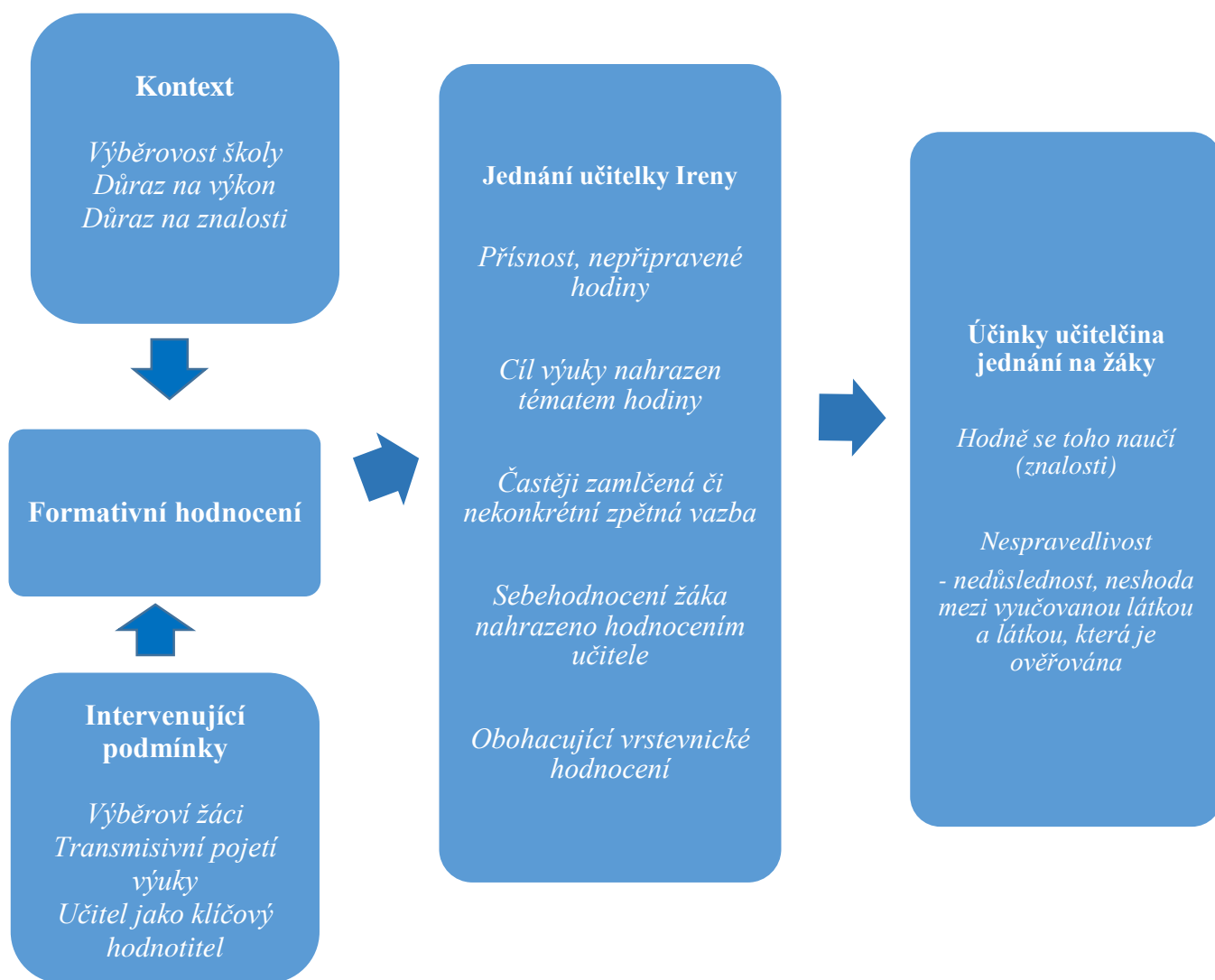
#### **10.1.5.5 Shrnutí: Hodnocení učitelky Ireny na ZŠ Výběřové**

ZŠ Výběřová je školou s rozšířenou výukou jazyků a své řáky vybírá již při zápisech do 1. tříd. Velký důraz je kladen na disciplínu, výkon a znalosti. Většina řáků odchází na gymnázia (víceletá i čtyřletá), tomu je uzpůsoben i obsah učiva.

Učitelka Irena uplatňovala spíše transmisivní pojetí výuky, je klíčovou osobností ve výuce i hodnocení. Většinu hodin neměla připravených, řákům nesdělovala cíle výuky, ale téma hodiny. Zpětná vazba se lišila, odehrávala se spíše v režimu zamlčeného hodnocení, případně ve formě nepřiliš konkrétní zpětné vazby, která řákům nepřinesla požadované informace o tom, kde (a jak) se mají zlepšit. Sebehodnocení řáků bylo v jedné z hodin nahrazeno hodnocením učitelky – ta za řáky rozhodovala o tom, jak v hodině pracovali a co se naučili.

Velice kladně bylo řáky hodnoceno vrstevnického hodnocení, které vnímali jako obohacující pro jejich učení. Více měli řáci tendenci hovořit o nespravedlivém hodnocení. To

přisuzovali nedůslednosti v hodnocení a neshodě mezi vyučovanou látkou a látkou, která je ověřována v testech.



**Obrázek 34** Hodnocení učitelky Ireny (ZŠ Výběřová)

## 10.1.6 SŠ Alternativní a učitelka Lad'ka

### 10.1.6.1 Kontext: SŠ Alternativní

Specifikem této školy je naplňování waldorfské pedagogiky, tj. holistického pojetí vzdělávání – propojení teoretických, uměleckých, sociálních a praktických aspektů, které si kladou za cíl vychovat všestranného a komplexně rozvíjeného žáka. Škola svým pojetím výuky deklaruje, že svým žákům poskytne široký vzdělanostní základ s důrazem na vnitřní motivaci v souladu s konceptem celoživotního vzdělávání. V tomto pojetí předměty nejsou samotným cílem, nýbrž jen prostředkem k celkovému rozvoji žáka. Žákům nejsou většinou předkládány hotové poznatky, ale staví se na tom, aby se dobrali sami poznání, tomu je i podřízena snaha o maximální propojení předmětů a učení v souvislostech.

Škola posiluje u žáků pocit sounáležitosti se školou mnohými aktivitami – setkání tříd a učitelů na předvánočních prezentacích žáků, divadelními představeními, plesem apod. Žáci jsou zapojováni do výzdoby interiéru – ve spolupráci s rodiči si vymalovávají své třídy, vstupní prostor školy apod., ale zajímají se také o kontakty se školami v zahraničí. Škola podporuje výměnné pobyty, je zapojená do projektu Comenius, spolupracuje s Člověkem v tísní, chráněnými dílnami, mateřskými školami apod. Žáci jsou angažováni také v oblasti environmentální výchovy – třídí odpad, zapojili se do projektu k obnově sadů a mnoho dalších projektů včetně charitativních. Rozvoj čtenářství je podporován nejen v hodinách ČJL, ale také mimo výuku, v rámci tzv. literárních kavárén/večerů. Žáci jsou dále vedeni k získávání informací z různých zdrojů, k jejich využívání i prezentování. Tyto své schopnosti si potom žáci ověřují při zpracování ročníkové práce (její zpracování probíhá celý třetí ročník pod dohledem školitele a konzultanta) a její obhajobě. Žáci SŠ Alternativní jsou taktéž vedeni ke spolupráci a schopnosti naslouchat, dále se učí formulovat své názory, ocenit práci spolužáků či poskytovat jim konstruktivní kritiku. Jsou vedeni k učení se z chyb a je u nich posilována vůle nevzdávat se a dokončovat úkoly i práci.

Spolupráce rodičů se školou je i tady, zejména v prvních ročnících, na nebývalé úrovni – rodiče pomáhají například s malováním třídy, úklidem, vařením. Bližší kontakt je navázán na třídních schůzkách a individuálních konzultacích, které se konají většinou třikrát ročně (v prvním čtvrtletí, před prvním pololetím a ve čtvrtletí druhého pololetí). Před samotnou třídní schůzkou se ve třídách konají individuální rozhovory rodičů s jednotlivými učiteli: *Oni chodí vlastně pokud mají zájem se dozvědět něco k tomu svému dítěti, v tom daném předmětu, tak přijdou a zeptají se vlastně, to záleží na rodiči, co chce řešit vlastně s tím učitelem, jestli ho zajímá jenom prospěch, nebo i to jak se to dítě projevuje v kolektivu, jak pracuje v hodinách a tak. Já se i ráda ptám, co třeba to dítě říká o tom předmětu nebo jak to vidí a tak, jo, prostě takový vzájemný rozhovor, který iniciuje ten rodič* (SAI\_U\_RH). Na tyto individuální rozhovory navazuje „klasická“ třídní schůzka informativního charakteru, na níž se řeší záležitosti celé třídy, organizace školního roku apod. Zároveň někteří učitelé dělají rodičům tzv. ochutnávku toho, co se jejich děti učí v jednotlivých epochových hodinách: *je pozván učitel který tam měl nebo má zrovna epochu a připraví si třeba nějaký minipráce na dvacet minut pro ty rodiče, aby si zkusili způsob práce, jak ti žáci pracují (...) jako pro ty rodiče to má občerstvující charakter, je to pro ně zábava, vlastně jsou vděční, že mohou nahlédnout do způsobu práce, takže ohlas to má* (SAI\_U\_RH).

Ve škole vládne pozitivní pracovní klima, prostory školy jsou sice malé, ale velmi útulné. Ve třídě vymalované v souladu s waldorfskou pedagogikou nejsou interaktivní tabule, počítače ani tablety, ale nachází se zde obraz v duchu antroposofické filosofie a klavír. Žáci si píší

poznámky do epochových sešitů<sup>67</sup>, které jim slouží jako základní zdroj informací, učitelka píše na tabuli křídou (SAI\_P1). Formy a metody práce odpovídají waldorfské pedagogice – žák je aktivním participantem ve výuce, zdůrazňována je skupinová práce (rozvoj sociálních vztahů), tvořivost, iniciativa a motivace.

Vyučování je založeno na koncentrované výuce v epochách. Takto jsou vyučovány předměty povinného základu (kromě cizích jazyků a tělesné výchovy). Tentýž předmět je po dobu 2 až 4 týdnů vyučován každý den v rámci prvních 110 minut výuky (tj. první dvě hodiny). Dle učitelky Lad'ky je podstatnou výhodou epochy to, že žáci s tématem žijí a mají možnost proniknout do něj více do hloubky. Epochy v české literatuře jsou vybírány tak, aby byly celkem, atraktivním a směřodatným pro dané období v české literatuře: antika, středověké kultury, renesance, romantismus, realismus a další (SAI\_U\_RK1). Vyučování v epochách<sup>68</sup> totiž umožňuje probrat látku intenzivněji, ponořit se do tématu, prožívat ho po určitou dobu, intenzivněji, pochopit jeho podstatu a souvislosti. V epochách ČJL žáci 1. ročníku pracují s vybranými literárními díly do hloubky. Důraz je kladen na přesné vnímání textu, čtení s porozuměním a interpretaci čteného textu. Všechny epochy (i mnou sledovaná epocha Starověkých kultur) respektují vývojovou situaci žáka v 10. ročníku<sup>69</sup> – za důležité se v tomto období jeví rozvíjet teoretický úsudek<sup>70</sup> prostřednictvím pochopení vnějších zákonitostí a principů kauzality (otázky např. *Jak se postava Gilgameše vyvíjí? Co ho motivuje dělat to, co dělá?*, SAI\_P1; *Nevypisujte ty hříchy všechny, zkuste je dát do nějakých kategorií a zkuste to zobecnit*,

---

<sup>67</sup> Žáci oceňují, že pokud si poznámky píšou sami, učivo si při tom ujasní a zároveň se tím i leccos naučí. Za učebnice by je nevyměnili. V hodinách jsem byla svědkem toho, že určité penzum informací je pro žáky nutností si zapsat. Zaznamenání ostatních informací je na jejich dobrovolnosti. Někteří žáci se vyptávají na další informace, zajímají se např. o překlady děl a potom si na základě učitelčina doplnění podrobnější informace zaznamenávají. V této oblasti ale panuje relativní volnost a ctí se, že epochový sešit je vlastnictvím žáka a slouží jeho učení. Mertin a Krejčová (2012) doporučují učitelům netrvat u starších žáků na jednotné úpravě sešitů. Domnívám se, že bychom měli žákům nechat určitou volnost, aby si poznámky přizpůsobili svému učebnímu stylu.

<sup>68</sup> Kromě epoch (hlavní vyučování – český jazyk, matematika, zeměpis, dějepis, biologie, fyzika, dějiny umění) se v rozvrhu objevují také cvičení (český jazyk, anglický jazyk, ale také matematika či tělocvik), tj. předměty, jejichž látku je nutné procvičovat. Poslední skupinu předmětů tvoří tzv. odborné bloky – nejen práce s dřevem, ale i biologická a chemická praktika či psychologie. Kromě epoch se nabízí možnost pojmut tématu mezioborově. V takovém případě často přichází na řadu projektová výuka. O tom svědčí například sborník prací žáků 1. ročníku, který jsem měla v ruce – ten vznikl ve spolupráci učitele českého jazyka, dějepisu a informatiky. Ve druhém ročníku žáci vydávají časopisy (cca 6 časopisů v jedné třídě), které vznikají ve vztahu k probíranému publicistickému stylu v hodinách ČJL, naplňují se cíle Mediální výchovy a dochází k propojení dalších předmětů – informatiky, výtvarné výchovy apod.

<sup>69</sup> Vyučující na SŠ Alternativní popisovala, že také obsah epoch pro jednotlivé ročníky je promyšlen tak, aby se řídil vývojovými fázemi člověka: v prvním ročníku se žáci zabývají především vnějšími zákonitostmi světa, hledají, jak věci fungují. Ve druhém ročníku se přechází na odhalování vnitřních principů. V následujícím ročníku je podporován vlastní úsudek a zaujímání stanovisek. V českém jazyce je to potom snaha o utvoření celkového přehledu. V posledním ročníku je ve středu dění sám student, který zkoumá své vlastní možnosti, cíle, profesní nasměrování (SAI\_U\_RK1).

<sup>70</sup> Rozvíjení úsudku dle vyučující výborně umožňuje epocha starověkých kultur prostřednictvím komparace – žáci srovnávají texty stejných žánrů (mýty o stvoření světa a člověka), srovnávají literární hrdiny v hrdinských eposech apod. Kromě tématu hrdinství (kdo je hrdina, jaké má vlastnosti, porovnávání hrdinů v minulosti a současnosti apod.) se v této epoše nabízí i téma vztahu člověka k životu, smrti a posmrtnému životu. Žáci si skrze texty pokládají otázky typu, co se děje po smrti.

SAI\_P2). Vyučující velmi dobře využívala znalosti žákyň, které měly hlubší vztah k některým kulturám (*Žofie, vy jste četla Konfucia, pokusíte se odpovědět?*, SAI\_P4). Téma epochy se vždy přelévá do druhého dne, což je dle učitelky Lad'ky cílené – aby daným tématem žáci žili po škole, doma, během dne. Celkové zhodnocení celé epochy následuje až po dokončení epochy, den před závěrečným testem z epochy (SAI\_U\_RK3).

### **Hodnocení žáků na úrovni školy**

Hodnocení žáků vychází ze zásad waldorfské pedagogiky – nastavená pravidla umožňují postihnout různé aspekty osobnosti žáka. Podle klasifikačního řádu a zásad slovního hodnocení musí být hodnocení jednoznačné, srozumitelné, věcné, vztahující se k danému výkonu či chování žáka, přičemž nelze směšovat hodnocení vědomostí s hodnocením chování. Nemá zahrnovat jen výsledky písemného či ústního zkoušení a samostatných prací, ale rovněž práci v hodině, plnění zadaných úkolů a úroveň epochových sešitů a být v souladu s obsahem a cíli vzdělávání, ale také se vzdělávacími a osobnostními předpoklady žáka (hodnocení dle individuální vztahové normy). V předmětech s převahou teoretického zaměření (kam lze zařadit ČJL) učitel dbá zejména na rozvíjení myšlenkově-poznávací oblasti a všímá si při hodnocení kvality, rozsahu a ucelenosti získaných poznatků a dovedností; schopnosti aplikovat osvojené poznatky; dovedností při řešení konkrétních úloh a situací; logického usuzování žáka; přesností ve vyhodnocování a třídění informací; dovednosti vyvozovat podstatné souvislosti; systematičnosti práce při zpracování úkolu; odborné a jazykové správnosti ústního i písemného projevu a komunikačních dovedností (zejména přesnost ve formulaci, rétoriku při vystupování, výslovnost, pravopis apod.). Hodnocení učitele je doprovázeno sebehodnocením žáků – žáci jsou vedeni k reflexi vlastní práce, učí se verbalizovat, jaké dovednosti, schopnosti a postoje si při tom osvojili.

Na vysvědčení se škola rozhodla **zkombinovat známky se slovním hodnocením**, a to již od prvního ročníku. Slovní hodnocení je považováno za stěžejní, známky pouze doplňková forma hodnocení, která není oficiálním hodnocením školy, ale slouží pro účely přijímacího řízení na VŠ či VOŠ. SŠ Alternativní tak reagovala na poptávku žáků hlásících se do terciárního stupně vzdělávání. Žáci tak obdrží rozsáhlé slovní hodnocení, které je ukončeno větou: *Váš výkon hodnotím jako výborný, chvalitebný, dobrý* (SAI\_D7). Podle žáků slovní hodnocení učitelky Lad'ky odpovídá jejich výkonu a vynaložené snaze: *jako bylo to vlastně úplně jako pravdivý a právě tam bylo napsáno třeba v čem se člověk může zlepšit a to si myslím, že ta známka člověku neřekne. To prostě člověk dostane třeba trojku a může se jako zeptat toho učitele, nebo tak, ale právě tady je to jako přímo napsaný i vlastně je tam něco co třeba nad čím člověk jako je dobřej nebo tak* (SAI\_Ž\_OH\_Zuzka). Žákyně ocenila zejména to, že do slovního hodnocení je možné zakomponovat nejen bližší charakteristiku toho, co zvládla, ale také informaci o tom, v čem se

ještě může zlepšit. Žákům je tak poskytnuta zpětná vazba, která jim pomůže zlepšit se v budoucnu<sup>71</sup>. Naopak žák Bořek má pocit, že v průběhu školního roku dostává tolik informací, že mu slovní hodnocení nepřináší žádnou novou informaci, a je tedy zbytečné. To by znamenalo, že žáci dostávají dostatečnou zpětnou vazbu průběžně a sumativní hodnocení, které jen shrnuje jejich výkon za celý rok, jim již v učení nepomáhá.

#### 10.1.6.2 Intervenující podmínky: Systém doprovázení

Učitelka Lad'ka vystudovala VŠ, na této škole učí 5 let a absolvovala semináře waldorfské pedagogiky. Za klíčové pro své zdokonalování učení považuje jednak semináře waldorfské pedagogiky, jednak **systém doprovázení**: *každý má svého doprovázejícího učitele v nějakém tandemu pracuje a nemusí to být vždycky učitel, který je z toho samého oboru, někdy je to naopak jako dobré když třeba pozoruje vaši práci člověk který já nevím učí biologii a jde se podívat na češtinu, a protože jednak on má nějaké způsoby nějaké metody a taky je schopen víc do toho proniknout jako ten žák, kterému je to vlastně poprvé předkládáno takže z tohoto hlediska je schopen dát možná lepší zpětnou vazbu než ten odborník (SAI\_U\_RK4)*. Jedná se o tzv. vzájemné hospitace, ale ve smyslu podpory, ne kontroly. Učitelé si některé hodiny společně připravují a zároveň společně vyhodnocují, reflektují: *Snažíme se hospitovat, že třeba já se snažím chodit prostě koukat, jdu takhle jako jste byla vy u mě na hospitaci na tři dny a pak to s tím učitelem rozebíráme a někdo zas chodí ke mně (...) takže se snažíme takhle doprovázet no, právě někdy je to je to doprovázení po celou dobu epochy což je jako to super, ale zase, je to strašně časově náročné (...) protože příprava je společná, hodnocení společné jo takže to jsou zase hodiny práce@ jakoby navíc (SAI\_U\_RH)*. Tento doprovázející učitel má roli partnera, ale také mentora, a v konečném efektu je spolupráce obohacující pro oba učitele, je tak podporován profesní rozvoj učitelů. Pozitivní dopad tohoto přístupu na implementaci formativního hodnocení dokazují např. Robinson a Hohepa (2009), Gippsová (1994) a Hattie a Timperley (2007).

V souvislosti nejen se systémem doprovázení, ale celou filosofií školy, učitelka Lad'ka zmiňovala **obrovskou časovou zátěž**, aby se vše dalo zvládnout: výuka by měla jít z daného učitele (*aby to šlo vždycky to co ten učitel dělá aby to šlo z něj a aby to jako jím bylo zpracované (SAI\_U\_RH)*), časově náročné jsou přípravy také proto, že na waldorfských školách nepoužívají

---

<sup>71</sup> Žák Bořek považoval některé slovní hodnocení za zbytečné, protože má pocit, že v průběhu školního roku dostává dostatečné množství informací o svém výkonu v průběhu práce, proto jim sumativní slovní hodnocení na vysvědčení nepřináší nové informace: *Mně třeba přijde že se to teda jako nějak moc neliší a že mi to moc nedalo to slovní hodnocení když teda mluvím jako konkrétně o tom půlročním že všechno co tam bylo napsané sem už tak nějak o sobě věděl protože to prostě nějak pozoruju jako jak sem na tom jakoby a některý ty slovní hodnocení mi přišly úplně zbytečný. Třeba sem měl slovní hodnocení z tělocviku který bylo úplně (...) měl sem tam jenom napsaný... jako jaký sem měl časy při nějakým běhu a pak že mě baví florbal nebo co ale zrovna tělocvik se mi zdá takovej jako trošku pofiderní ale jako že nepřišlo mi to nějak jako zvlášť jako informující ty...ty hodnocení od učitele (SAI\_Ž\_OH\_Bořek).*

učebnice (*je vlastně to strašně náročné protože my ty materiály si vytváříme sami a ... to je jedna velká náročná věc, a vlastně ta příprava na výuku je několikahodinová když máte epochu & tak v podstatě přijdete domů a máte hodku na odpočinek nebo to a pak jedete & jako a připravujete se, SAI\_U\_RH*), a způsob, jakým učitelé pracují s hodnocením žáků: *my se snažíme jim dát plnohodnotné hodnocení, co nejlepší co to de a i to zabere vlastně hodně času, protože i když jim napíšete dvě věty ale když je píšete třiceti lidem, když napíšete šest řádků a píšete je třiceti lidem, jo a to nemluví o vysvědčení (SAI\_U\_RH).*

#### **10.1.6.3 Formativní hodnocení učitelky Lad'ky na SŠ Alternativní a pohled žáků na něj**

Všechny hodiny učitelky Lad'ky byly promyšlené, precizně připravené a vyznačovaly se výborným time-managementem. Sami žáci považovali učitelku Lad'ku za systematickou a důslednou: *Paní učitelka v tomhle je taková opravdu důsledná a myslím že skvěle jakoby ... se mi na tom líbí jak má ten řád že nás jako vždycky i informuje a dodrží, co nám slíbí (SAI\_Ž\_OH).* Ve třídě panoval jasný řád, ale otevřené a povzbuzující klima, žáci byli aktivně zapojováni do výuky a byli vedeni k tomu, aby na řešení přišli sami: (SAI\_P1, 2, 4, 6), např. *Ano, tak to můžeme chápat. A co když se porovnáte s Eposem o Gilgamešovi? ... Zkuste to ještě z hlediska formy a vypravěče – kdo vyprávěl příběh tam a kdo tady?, SAI\_P6).* Otázky, které jim byly kladené, byly vyšší kognitivní náročnosti: *Co si představíte pod tím pojmem tajuplná hlubina?; Co to znamená nedávat přednost vynikajícím?; Jak bychom mohli ty hříchy kategorizovat?; Čím to je, že je vám to cizí? (SAI\_P3, 4),* a vždy byl dodržen tzv. wait-time, aby všichni žáci měli možnost svou odpověď promyslet. Učitelka Lad'ka se nevzdávala ani v případě, pokud žák neuměl odpovědět: *Jáchyme, jste bystrý, máte rozum, zkuste se ještě zamyslet. Pomůžeme si tím, na co včera narážel Martin – jestli to má být podle zákona, nebo podle sebe; SAI\_P5)* a podporovala je v tom, aby si na interpretaci přišli sami. Pokud k ní nedošli, neřekla jim ji, protože jim nechce vnucovat svůj názor či názor cizí, byť se jedná o interpretaci významných autorit, ponechává prostor k samostatné interpretaci, až budou žáci starší a zkušenější (SAI\_U\_RK2).

Nyní se podívejme na hodnocení žáků optikou metod formativního hodnocení. Učitelka Lad'ka **výchovně-vzdělávací cíle** (cíle epochy) žákům neříká zcela záměrně (*dopředu to jim říkám, ale vlastně neseznamuju je se svými cíli které si stanovuju vlastně, který bych s nimi chtěla dosáhnout těmi činnostmi, ale víceméně oni z té činnosti si je můžou třeba vyvodit sami, ale není to tak, že bych jim dopředu říkala ty cíle, oni by k tomu měli dojít sami ... když je můj osobní cíl & třeba naučit žáky v určité epoše pracovat s obtížnějším textem tak, aby dokázali porozumět obsahu sdělení a aby dokázali třeba vyjádřit hlavní myšlenku a aby dokázali určitým způsobem zobecnit, co je tam dané a pak třeba dva texty & po této práci porovnat, & tak vlastně to jim nesdělují, ale to s nimi dělám (SAI\_U\_RH)*), ale seznamuje je dopředu s obsahem epochy, požadavky a kritérii

hodnocení. Cíle, kam chce s žáky dojít, však vždy promyšlené má. Pojem **kritéria hodnocení** učitelka Ladka neznala, považovala je za vzor, příklad ideální práce (*Myslíte jako že jim dám nějaký vzor ... který je jako ideál, který je jako ideálním stavem*, SAI\_U\_RH). Podle tohoto vzoru se žáci učí kritéria vyvozovat: *dělám tak že se snažíme v té hodině dobrat společně & toho jak by to mělo vypadat, nejdříve vlastně nechám mluvit je, co je podle nich to správné nebo to správné dosažení toho cíle, případně to pak nějak okomentuju a většinou vlastně když je to nějaký velký úkol, tak jim to dáme písemně sepsané vlastně co se od nich požaduje. Jednak co se týče obsahu, formy a no, a toho způsobu zpracování* (SAI\_U\_RH).

Snahou všech učitelů na SŠ Alternativní, nejen učitelky Ladky, je podávat žákům dostatečnou zpětnou vazbu, a to průběžně, aby měli dobrý přehled o tom, jak si stojí v jednotlivých předmětech, výstupech, výsledcích (SAI\_U\_RH), což je učitelkou Ladkou dáváno do souvislosti s transparentností hodnocení. To, že se učitelům daří dávat žákům dostatečnou zpětnou vazbu k jejich výkonu, a naplňovat tak formativní funkci hodnocení, dokládá výpověď Jáchyma: *Mně se na tom třeba líbí, že na normální škole člověk dostane čtyřku a vlastně ani jako extra neví za co. A od toho učitele dostane zpětnou vazbu za to, co dělal třeba špatně nebo co se mu naopak líbilo a může na těch chybách zapracovat a v tom, co je dobré, může ještě třeba zlepšit. To vidím jako velký plus* (SAI\_Ž\_OH\_Jáchym). Jáchymův výrok potvrzuje poskytování kvalitní zpětné vazby, která obsahuje také rady do příště – to podporuje Bloomovu teorii mastery learning, kdy všichni žáci jsou schopni přiblížit se „mistrovství“.

**Písemnou zpětnou vazbu** se učitelka Ladka snaží poskytovat ke každému výkonu: *Ke všemu se jim snažím alespoň minimálně alespoň jednou větou nějak jim něco napsat &, takže at' se to týká slohových prací, čtenářských deníků, vyjadřuji se k tomu, jestli mají všechno zpracované popřípadě co jim tam chybí a jakým způsobem, třeba když to má někdo velmi velmi zdařilé a hodně se zabývá třeba tou hlavní myšlenkou a svým názorem, tak to tam vyzdvihnu, naopak když to někdo odbyde, kniha se mi líbila protože je @ čtivá, tak mu tam napíšu, že by se měl příště se vlastně to obšírněji rozepsat* (SAI\_U\_RH). Učitelka Ladka je přesvědčená o tom, že žáci se z jejich komentářů do příště poučí: *Ti prváci jsou na to docela jako citliví a vnímaví, a že se snaží vlastně to co se jim třeba nepovedlo nějakým způsobem potom ... podchytit a zpracovat lépe (...) nevím do jaké míry je objektivní nebo tak, tak si myslím, že jako je to zajímavá opravdu ten komentář a že vlastně třeba jako když jim to přijde nedostatečné i & tak se třeba někdy i doptají* (SAI\_U\_RH). To, že žákům učitelčina písemná zpětná vazba opravdu pomáhá v jejich učení, dosvědčuje Sára: *Jo, tím se člověk může hodně poučit jako na co si má dát příště větší pozor. Já si to třeba vždycky čtu předtím než píšu něco dalšího a snažím se to jako už příště nedělat* (SAI\_Ž\_OH) nebo Bořek: *No to já jako taky. Hlavně ty chyby už nedělat nebo něco nezapomenout* (SAI\_Ž\_OH). Zpětnou vazbu dostávají žáci ke slohu, podrobnější je u těch žáků, kde je více problémů, jak potvrdil



Jáchym: *Já mívám většinou odstaveček (...) No je to mix je to mix rad do příště a pochval za slovní zhodnocení různých myšlenky a tak* (SAI\_Ž\_OH), naopak v případě nadprůměrného výkonu se žáci příliš informací nedozví (SAI\_Ž\_OH\_Sára). Je to v souladu s tím, co řekla sama učitelka Lad'ka: *Tak já si myslím že se snažíme @ jim dávat co je takovou zpětnou vazbu vlastně, která bude co nejefektivnější, co nejvíce dostačující a tak, ale zároveň která je v našich silách, které jsou taky omezené @ a takže nepovažuji ten stav za ideální stav, ale že je to stav, kterého jsem schopni dosáhnout na základě toho co je v našich silách momentálně* (SAI\_U\_RH). Toto potvrzují i zahraniční výzkumy, kdy učitelé přiznávají, že formativní hodnocení je velmi náročné na čas (Stiggins, 2002; Kahl, 2005; Cizek, 2010; Floréz & Sammons, 2013).

Pro podávání **kvalitní zpětné vazby** je potřeba, aby měla učitelka Lad'ka dostatečné množství informací o žákově výkonu. Z tohoto pohledu mi přístup k hodnocení (a zjišťování informací o žácích) připomněl **cestopis**. Cestopisné dílo vzniká na základě konkrétní cesty či putování po určitém území za účelem jeho poznání – zatímco v 19. století cestovatelé získávali tímto svým putováním informace o cizích zemích (jejich obyvatelích, přírodě, způsobu života apod.) s cílem seznámit čtenáře s málo známými či do té doby neobjevenými zeměmi, učitelka Lad'ka svým putováním po třídě během školního roku sbírá informace o každém žákovi, a to s cílem poznat žáka a pomoci mu v jeho rozvoji. Hlavním předpokladem cestopisu je vlastní zraková zkušenost se skutečností a následně nutnost popisu jedinečného vizuálního zážitku slovy. Podobně je tomu i v požadavcích na hodnocení žáků na waldorfské škole, které učitelka Lad'ka naplňuje: předpokladem jejího hodnocení je sběr dostatečného množství zdrojů informací o jednotlivých žácích – ty jsou založeny jednak na zrakové zkušenosti (pozorování žáků při výuce i mimo ni), schopnosti naslouchat (při individuálních rozhovorech) a analyzovat dokumenty žáka – jeho písemné práce včetně prací slohových, testů, domácích úkolů, čtenářských deníků či zápisů v epochových sešitech. Na základě těchto materiálů učitelka Lad'ka vtěluje své hodnocení do slov při tvorbě vysvědčení.

Základem pro sběr informací je jí **pozorování a zaznamenávání si poznámek**: *Tak průběžně si eviduju tak určitě takové to klasické hodnocení, když hodnotím nějaké testy nebo když hodnotím čtenářské deníky ... vlastně ke každému studentovi si udělám poznámku do archu, nebo pár poznámek, pár vět, jak tedy to dopadlo. Co se týče práce v hodině třeba, tak si dělám, když učím epochu, tak se snažím vlastně dělat si nebo každý den si uvědomit, kteří žáci byli v té epoše aktivní, kteří se hlásili, ale i ti co byli vnitřně účastní<sup>72</sup> a snažím se vlastně aspoň jednou za dva*

<sup>72</sup> V souvislosti s pozorováním Lad'ka upozornila na problém introvertních žáků: *nejvíc nejistá třeba osobně jsem v tom když ten žák se moc neprojevuje v hodině, vlastně posoudit to, do jaké míry je vnitřně účasten nebo není jo takže pak jsem velmi opatrná v tom hodnocení. Protože u někoho je to tak, že opravdu vypíná, nechávám to být, u někoho je to tak, že je to ten tichý typ introverta, který ale vlastně je účastný jako vnitřně i vnitřně účastný & a to u někoho rozpoznám, ale nejsme si tím vždycky jistá, můžu se taky mýlit a v takových případech se to nesnažím jakoby nějak*

*dny udělat pár poznámek, abych pak měla podklady pro to celkové hodnocení a taky pro sebe (SAI\_U\_RH). Popis učitelky Lad'ky svědčí o tom, že si udržuje přehled o porozumění žáků, jejich aktivitě a vývoji systematicky (pozorovací archy) a dlouhodobě (tak jak doporučuje např. Marzano, 2006). Dokáže také poznat, když se někdo v učivu ztratí: když vidím, že nějaký žák vlastně totálně nestíhá, nebo něco tak za ním osobně dojdou, zeptám se, ty důvody, rozumíte, je to nějaká osobní situace nebo když je tam nějaký třeba velký výkyv, že to byl dobrý žák a najednou spadne. Tak jinak se snažím to řešit s ním, ptám se i kolegů nejvíc ví vždycky třídní učitel, & takže ty informace se snažíme takhle jakoby si zjišťovat a potom to podle toho nějak řešíme (SAI\_U\_RH). Tuto citlivost si budovala postupně a jak sama uvádí, chce to hodně praxe (nepomůže v tom žádný kurz): Na začátku, když člověk začíná, tak v podstatě má dělat víceméně co sám se sebou, že aby vůbec ukočíroval to, aby udržel v hlavě to, co chtěl říct, jaký chtěl mít postup, jak chtěl mít tu hodinu postavenou a tak takže třeba v těch počátečních fázích člověk třeba vůbec není schopen. Ale jakoby s tou praxí, když si je jistější v tom vyučování, má to nějakým způsobem omakané i ty metody, tak pak vlastně je čím dál schopen věnovat i pozornost všem těm žákům. Taková jako meta nejvyšší, ke které se snažíme směřovat a vlastně být bdělí vlastně vůči všem těm žákům a uvědomit si že je dobré si jich všech všimnout v každé hodině (SAI\_U\_RH).*

Kromě pozorování dobře slouží poznání žáka **individuální pohovory**. Ty se snaží vést dvakrát za pololetí, a to přímo v hodinách: *snažím vlastně jim říct jednak za sebe, jak to vidím tu jejich práci, hodnotím jejich přístup v hodině, jejich plnění vlastně domácích příprav, výsledky v testech, nějaký pokrok, posun, takže se to snažím vlastně jim verbálně i říct, sdělím jim i vlastně souhrnně ty výsledky, aby věděli, na čem jsou (SAI\_U\_RH). Žákyně Lenka potvrdila, že při těchto rozhovorech jsou informováni také o tom, jaký udělali pokrok: Řekne vám, tohle je dobrý, tohle ještě můžete zlepšit, napadá vás jak? A vaše známka je taková a pak jako nějaké otázky nebo souhlasíte se mnou... já sem třeba žádnou otázku nikdy moc neměla, takže ... jsem prostě jako přesně věděla, že co říká je pravda (SAI\_Ž\_OH). Dotazování žáci se shodli, že tyto individuální rozhovory považují za přínosné pro jejich výkony. Pomůžou jim ukázat, kde mají ještě zabrat, v čem se můžou zlepšit. Třetím významným zdrojem informací o žákovi je jeho epochový sešit (analýza žakovských produktů): *neříkám že čtu každé slovo, v každém sešitě, ale snažím se tomu sešitu věnovat tak půlhodinu, a když si to spočítáte, tak je to vlastně patnáct hodin jenom tím že procházím a hodnotím jenom epochové sešity. Takže si čtu důkladně hlavně ta zpracování těch domácích prací nebo těch osobních pohledů. Ty zápisy jen proletím a usoudím už docela rychle, jak s nimi student pracuje (...) tady vidím, třeba i tam se projeví ta pečlivost, schopnost formulovat**

---

*zahrnovat do velké míry do toho celkového hodnocení (SAI\_U\_RH). Protože Lad'ka považuje za problematické odhadnout, zda introvertní žák je, či není, vnitřně účasten, je v souhrnném hodnocení obezřetná. Tento výrok učitelky Lad'ky navíc dokládá, že o žácích opravdu dobře přemýšlí a pozoruje je.*

*myšlenky, zpracovat si na základě nějakých kusých informací souvislý zápis, schopnost vyjadřovat se, schopnost jít vlastně do hloubky, vyjádřit nějakou hlavní myšlenku. To jako nehodnotím, ale sleduju vlastně, kam ten žák je schopen v jakém věku třeba jít, vidím, kam se posunul (SAI\_U\_RH). Epochové sešity slouží učitelce jako bohatý zdroj informací o každém žákovi, z nichž potom skládá celkový obraz o každém jednotlivém žákovi.*

Učitelka Ladka žáky nutí se učivo doučit. Má svůj systém nastavený tak, že pokud žák nezíská z testu minimální počet bodů, musí si test napsat znovu. Svůj příklad z praxe vysvětluje Bořek: *Když nesplníte kritérium tak si to musíte napsat znovu. Já jsem to měl na češtině taky, že to bylo docela fěr, že jsme měli letos poslední závěrečný test z poetiky a já sem to s několika lidmi nedal, jako nenapsal ten test. (...) Paní učitelka si na nás našla čas hodinu nebo dvě času po škole a seděli jsme a psali ten test (...) No jo mně to donutilo se to naučit a ona nám to ještě předtím znovu vysvětlila (SAI\_Ž\_OH). Tato nutnost napsat si test znovu odpovídá teorii mastery learning – dokonce zde existuje i podpora – pokud žák neuspěl, má možnost individuálně na konzultacích své neporozumění napravit.*

V případě **vrstevnického hodnocení** mají ve třídě nastavená pravidla: *Oni pozorují vlastně ten výkon a pak mu dají zpětnou vazbu & jak jsi to zvládl vždycky se snaží nejprve to pozitivní samozřejmě (...) takže se snažím zapojit obě složky. Co by bylo dobré zapojit, za co můžeme pochválit, co se opravdu povedlo, a pak co by mohl ten žák zlepšit, co se vlastně nepovedlo (SAI\_U\_RH). Učitelka Ladka se domnívá, že vrstevnickým hodnocením jsou žáci vedeni k větší zodpovědnosti za svůj výkon – já kritizuji něco, co sám dělám, což v konečném důsledku vede k sebeuvědomění si svých chyb, a tím se zlepšují jejich výkony: Skrz to oni jsou vlastně pak velmi opatrní a bdělí i vůči sobě. I vidím vlastně, že se to pak vyvíjí že když se něco vytkne nějakému žákovi, tak ti kteří přijdou po něm tak se snaží vlastně to nedělat (...) že vlastně pak když přijde řada třeba na ně tak si uvědomí aha já jsem tomuhle vytýkal tohle a to, nebo vytýkali jsme mu společně a tohle já vlastně dělám taky, tak na tohle si dám sám pozor (SAI\_U\_RH). Současně jsou žáci vedeni k **sebehodnocení** – aby byli schopni reálně odhadovat svůj výkon. K tomu jsou vedeni zejména při individuálních rozhovorech ve čtvrtletí a pololetí, kdy se jich ptá, jak se vidí oni sami: *vlastně jak se sami vidí ... vlastně jak se jim daří v tom předmětu, jestli vidí u sebe nějaký pokrok (SAI\_U\_RH).**

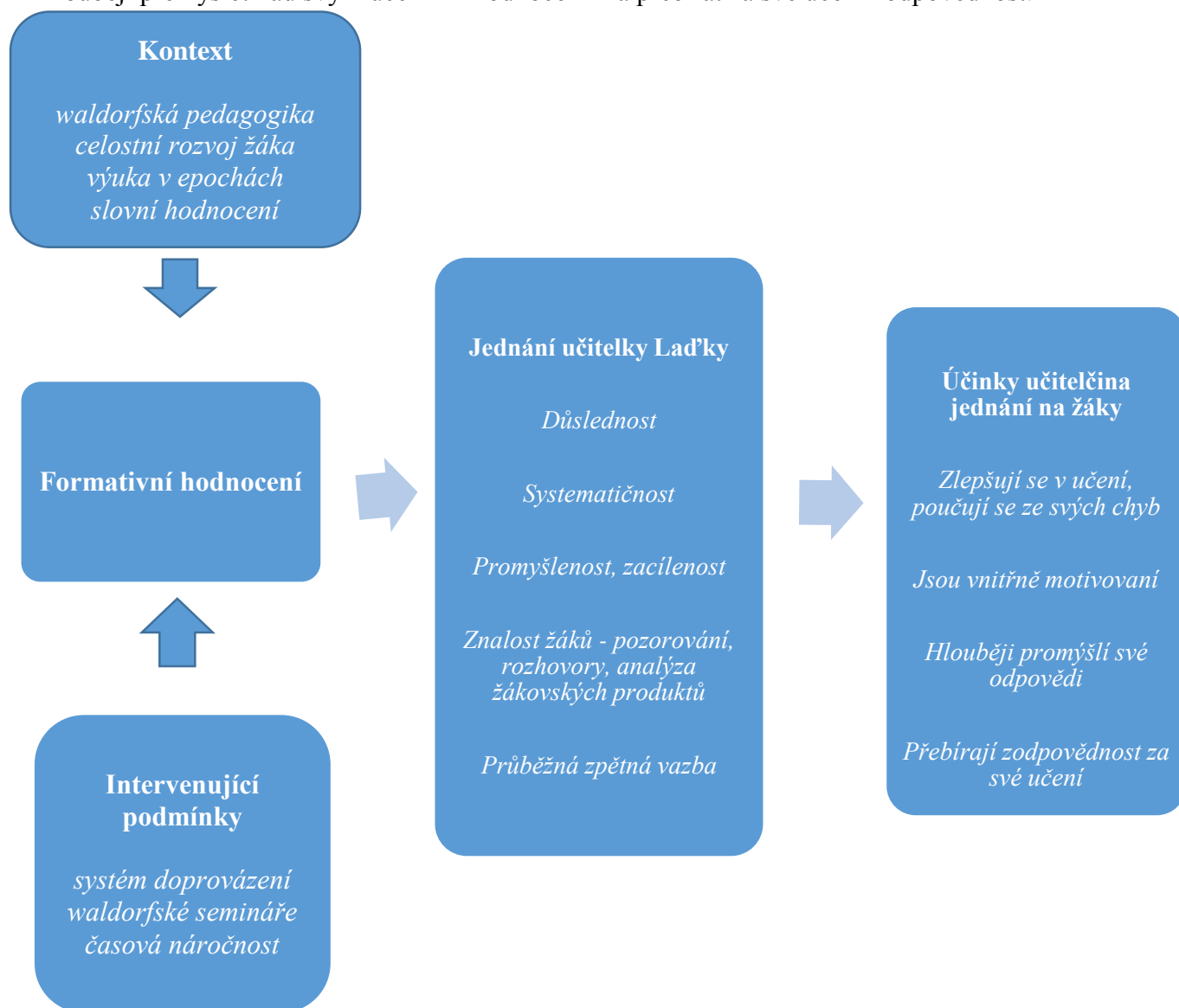
Všichni žáci zapojení do výzkumu se shodovali, že učitelka Ladka je zná a jí navrhaná známka i komentář vždy odpovídá tomu, co si oni sami myslí: *Jo tam je to bez problému; Jo, ta je dobrá; Jo, to je v pohodě (SAI\_Ž\_OH). Ostatní svůj názor po vyzvání konkretizovali: Zrovna třeba mně přijde, že paní učitelka na češtinu že to ona to má docela dobře vymyšlený. Nebo se mi zdá, že ona v tom takovej řád, takže u ní je to takový jako jasný docela. (...) Je v tom fakt systém. A hlavně nám i třeba říká i dopředu co hodnotí a prostě víme co nám asi vychází a co nám nejde*

(SAI\_Ž\_OH). Její přístup považovali za spravedlivý: *sice má ten osobní přístup ale ne tak osobní že by někdy lepší studenty upřednostňovala, ale že prostě fakt má tu hranici a bere všechny mně se zdá úplně stejně* (SAI\_Ž\_OH\_Sára), protože neupřednostňuje žádné žáky, nepromítá do hodnocení své subjektivní pocity (SAI\_Ž\_OH\_Jáchym) a snaží se hodnotit objektivně, na základě předem známých pravidel a na základě důkladné znalosti žáků: *ví o tom, jak na tom sme a tak ale že nějak nám neleze do soukromí* (SAI\_Ž\_OH\_Sára); *je to takový příjemně neutrální* (SAI\_Ž\_OH\_Bořek). Tito žáci tak oceňovali přístup učitelky, u které měli pocit, že je zná, ale zároveň si udržuje dostatečný odstup. Tito žáci byli na vyšším stupni vývoje a intimizaci pedagogického vztahu, která, jak píše Ullrich (2011), někdy až překračuje časový rámec vyučování (což může být až nebezpečné), již nevitají. Naopak považují za žádoucí mírný odstup. Dle terminologie používané Mertinem a Krejčovou (2012) bychom tuto kategorii edukačního vedení mohli označit za **vedení silné**, které je charakterizované požadavky, které žáci vnímají jako náročné, ale u nichž nechybí kontrola jejich plnění. Učitel je tedy důsledný, dává jasné mantinely, srozumitelně je deklaruje a také kontroluje. Ačkoliv výkony žáků hodnotí přísně, odehrává se tak vždy podle známých pravidel. Druhá kategorie používaná zmiňovanými autory používá termíny: záporný vztah – rozporný vztah – kladný vztah. V této dimenzi vyučující českého jazyka žáci vnímají s převahou kladné složky (vyučující je žáky popisována jako chápatel, naslouchající, tolerantní, se zájmem o ně). Popularita této učitelky je v souladu s výzkumem Mertina a Krejčové (2012), kteří tvrdí, že žáci nejvíce oceňují učitele, jehož edukační styl se vyznačuje kladným vztahem a silným řízením, které je spojeno s důsledností a systematičností. Naopak nejhorší hodnocení dostává od žáků styl vyjadřující slabé řízení a záporný edukační vztah. U učitelky Lad'ky je potřeba ještě vyzdvihnout, že je **reflektivním praktikem** – vždy promýšlela výuku ihned po jejím skončení, projevila také zájem o zpětnou vazbu z mé strany – vždy jsme tak po epochovém bloku trávily určitý čas rozborem hodiny a její reflexí.

#### 10.1.6.4 Shrnutí: Formativní hodnocení učitelky Lad'ky na SŠ Alternativní

Učitelka Lad'ka hodnotí v duchu zásad waldorfské pedagogiky. Velmi si cení podpory, kterou dostává od vedení školy i kolegů, za nesmírně cenný považuje systém doprovázení (vzájemné hospitace ve smyslu podpory a vzájemného obohacení). Výuku má vždy promyšlenou a zacílenou. Žákům poskytuje průběžnou zpětnou vazbu, která jim pomáhá v učení. Všechny své žáky dobře zná, dokáže vystihnout jejich znalosti, ale také dovednosti, postoje, přístup. Pokud je problém, snaží se ho dopátrat a změnit (neredukuje žáka na jeho momentální stav). K tomu jí pomáhá pozorování žáků, individuální rozhovory s nimi a analýza žákovských produktů (testů, epochových sešitů, čtenářských deníků, slohových prací). Díky této znalosti je dokáže je dobře

motivovat a aktivizovat. Do výuky se snaží zapojovat také vrstevnické hodnocení, které ona i žáci považují za obohacující a podporující jejich učení. Z její strany to vše vyžaduje obrovské nasazení, které je i časově náročné. Žáci si však jejího přístupu cení – považují ho za spravedlivý, systematický a srozumitelný. Pomáhá jim dělat v učení pokroky, vnitřně je motivuje, nutí je hlouběji přemýšlet nad svým učením i hodnocením a přebírat za své učení zodpovědnost.



**Obrázek 35** Formativní hodnocení učitelky Lad'ky (SŠ Alternativní)

#### 10.1.7 V jakých směrech se můžou běžné školy inspirovat waldorfskou pedagogikou?

Waldorfská pedagogika má dle mého názoru co nabídnout do přemýšlení o tom, co je podstatou a smyslem vzdělávání a může přinést inspiraci pro implementaci formativního hodnocení do českých škol, zejména její důraz na celostní rozvoj osobnosti (požadavek vyváženosti různých stránek osobnosti), uvědomělost učitelů a docenění důležitosti kvalitních sociálních vztahů jak uvnitř školy, tak s partnery školy, zejména rodiči. (Spilková, 2012)

Hodnocení ve waldorfské pedagogice je chápáno a realizováno jako průběžné hluboké zamýšlení se nad žáky – nad jejich individuální specifiky. Důraz se klade na diagnostickou a intervenční funkci hodnocení, které je v souladu s formativním hodnocením. Velmi systematicky pracuje také s pozorováním žáků, vedení rozhovorů s nimi i analýzou žákovských produktů – tedy s nástroji či prostředky, kterými lze každého žáka dobře poznat a poskytnout mu adekvátní zpětnou vazbu a případně i pomoc.

Dalším inspirativním momentem jsou tzv. **vzdělávací a pedagogické konference**. Každý týden se vedení školy setkává s učiteli, zapojuje je do chodu školy a řeší s nimi metodické otázky. Tato konference se podle slov učitelky Lad'ky skládá ze čtyř částí – první je tzv. pedagogické kolečko (každý učitel řekne během dvou až tří minut, co by chtěl sdělit – ať už pozitivního, tak problematického – postřehy z vlastní výuky, k některému z žáků apod.), na něj navazuje informativní část (učitelé se informují navzájem o probíhající či proběhlé epoše, jejích cílech, jak se je dařilo naplnit, jak se učiteli s žáky pracovalo, jak se žáci projevovali apod.), následuje tzv. pedagogická část, v níž se učitelé zaměřují na jednoho žáka, kterého pozorují v průběhu celého týdne. Součástí vzdělávací konference je potom organizační část (o výjezdech, naplánovaných akcích apod.) a na ni navazuje tzv. koncepční část, na niž se diskutuje např. pojetí nějaké epochy, výjezdu, celkové koncepce nějakého ročníku apod. Těmito mechanismy jsou aktivně zapojeni pedagogičtí pracovníci do řídicích procesů, mají vysoký podíl na správě školy.

Pro formativní hodnocení je stěžejní částí tzv. **pedagogická část**, v rámci níž se učitelé věnují jednomu žákovi (např. tomu, který má specifické potřeby; vykazuje náhlé změny chování – problémy s vyučováním nebo osobního rázu – SAI\_U\_RH). Na základě pozorování, získání dostatečného množství informací a analýz příčin se stanovuje tzv. „pedagogická diagnóza“ (Šimková & Straková, 2006, s. 4). Na základě této diagnózy kolegium navrhuje konkrétní opatření, které je nutné přijmout, aby se žák zlepšil. Oním opatřením je myšlen přístup k žákovi – jak mu pomoci, prospět, posílit ho. Po několika týdnech se obvykle k žákovi učitelé vrací a sledují účinky přijatých opatření.

### **Třídní učitel hraje prim**

Třídní učitel hraje ve waldorfské pedagogice zásadní roli, měl by vědět o celé třídě i jednotlivých žácích co nejvíce informací, aby jim mohl pomoci co nejlépe se rozvíjet. Předpokládá to, že by měl se svou třídou trávit co nejvíce času, v epochových hodinách, ale i v třídnických hodinách, které se konají každý týden. Důležité pro to, aby učitel znal svou třídu, je trávit s ní co nejvíce času – aby dokázal sledovat proměny třídy, stabilní klima či současnou atmosféru třídy. Další podstatnou roli sehrává třídní učitel při rozhovorech s rodiči a žákem v prvním ročníku. Rozhovory jsou minimálně půlhodinové, někdy i delší: *pak už je to na tom, jak*

*si to stanoví ten učitel & a musí najít nějakou zdravou míru, nemůže se s každým bavit dvě tři hodiny že jo (SAI\_U\_RH).*

Ve druhém ročníku na tyto rozhovory **navazuje individuálním rozhovorem třídního učitele s každým žákem ve třídě**. Tam se řeší to, jak se žák vnímá sám, jak se mu daří ve škole, jak školu vnímá, jak se vidí v jednotlivých předmětech, jak se mu pracuje, jak je ve třídním kolektivu apod.: *vlastně takhle si ten učitel vidí vlastně těch třeba třicet pohledů, jednak na sebe sama i na tu třídu, a to jsou pro ně vlastně ty nejhodnotnější informace a co se týče právě těch ... toho co jde mimo tu výuku samostatnou (SAI\_U\_RH)*. Třídnímu učiteli to umožňuje udělat si nejen přehled o každém žákovi zvlášť, ale rovněž poskládat si ucelený obrázek o celé třídě. Třídní učitel také sehrává důležitou roli při volbě specializace (humanitní či přírodovědná): *vlastně pomáhá ten třídní učitel se rozhodnout vhodnými otázkami, jako ne že by řekl ty bys měl ty jsi takový ty bys měl jít @ na tuhle specializaci, ale snaží je těmi otázkami nasměrovat jakým způsobem by člověk měl přemýšlet aby si tu specializaci správně vybral (SAI\_U\_RH)*.

Tento individuální rozhovor považuje za klíčový pro své studium jak Bořek: *když sem tady byl jednou sám s třídním, tak jsme byli čtyři hodiny po škole a povídali sme si tady na lavičce a to sme probrali jako není to jako úplně nějaký důležitý věci, ale spíš sme si jenom tak nějak povídali a na konec jsme pořešili všechno, co sme potřebovali a ještě sme si dobře popovídali, takže to určitě má smysl (SAL\_Ž\_OH)*, tak žákyně Lenka: *Já myslím, že je právě jako dobrý, si myslím, že si to člověk jako ujasní s tím učitelem (...) A fakt jako se to řekne, že každej si sice něco možná myslí, a pak si to řeknou a jo, on si to vážně myslí a teď to potřeboval vědět, takže určitě je to jako k něčemu (SAI\_Ž\_OH)*. Obě tyto žákovské zkušenosti svědčí o tom, že učitelé se snaží mít o všech žácích přehled a v případě potřeby včas zasáhnou a problém řeší. V konečném důsledku to žákům pomáhá v učení.

## 10.2 Vybraná témata vztahující se k formativnímu hodnocení z pohledu výzkumu

V této kapitole vycházím z výsledků všech škol zapojených do výzkumu a prezentuji důležitá témata – pro žáky i učitele – vztahující se k formativnímu hodnocení, která se objevovala napříč všemi školami zapojenými do výzkumu.

### 10.2.1 Znamky, známky a zase známky

Ačkoliv tématem rozhovorů bylo převážně formativní hodnocení, vždy jsem se ptala na hodnocení jako takové. A vždy se část rozhovoru vztahovala k známkám – učitelé i žáci měli potřebu se vyjádřit k tomu, co, jak a proč hodnotí. Jednalo se o téma, které se jim vybavovalo jako první, když jsem se na hodnocení zeptala: *tak klasicky známkuju, snažím se abych měla co nejvíc známek, protože po pravdě řečeno, tak úplně můj pocit je, že to známkování se mi moc nelíbí, ale vzhledem k tomu, že teda nebyla zatím vymyšlena nějaká jiná metoda, která by byla přijatelná (...)* prostě není možné u nás na druhém stupni v našich podmínkách neznámkovat děti (Pí\_U\_RH). Učitelé však často uváděli, že by známkování nejraději neměli, ale je to nutnost (i když víme, že školský zákon umožňuje hodnotit výsledky vzdělávání žáků klasifikačním stupněm, slovně nebo kombinací obou způsobů).

Zajímavé bylo, že i na těch školách, kde se hodnotí slovně, měli učitelé tendenci se se známkami vypořádávat: *jako je to nějaký aparát, který já bych nejradši neměla @ jako z mé povahy, a vlastně je to pro ně nějaká doplňující informace, ale chtě nechtě, i když si člověk říká, nebudu, odpoutám se od toho, je mi to jedno, tak to nějakým způsobem působí & a je to vlastně věc, pomocí které velmi rychle se můžete srovnat třeba i s ostatními* (SAI\_U\_RH). Toto porovnávání s ostatními je v souladu s normativním hodnocením a víme, že učitelé i žáci – chtě nechtě – žáky mezi sebou porovnávají, aby si udělali celkový obrázek o třídě. Podobně hovořili také další učitelé.

Protože učitelům škála pro známkování nepřipadá dostatečně informačně bohatá, snaží se ji kompenzovat plusy a mínusy: *tak máme pětistupňovou škálu a tam se musíme vejít tak jako musíme, teda přiznám se, že já se do ní nevejdu, takže dávám mínusy a plusy. Jako když píšou nějaký krátký vypravování popis nebo něco takovýho krátkýho, tak tam prostě těch pět stupňů je nesmysl pětku z toho nedám pokud mi to neodevzdá prázdný čtyřku, no to by muselo být úplně šílený. To znamená, zbývají mi tři, jo, čistá jedna to bejvá tak jeden ze třídy že by to bylo fakt pěkný, takže já mám jedna, jedna minus, jedna až dvě, dvě plus, dvě to je takový nejčastější co dostávají z těch menších prací slohovýho charakteru* (Pí\_U\_RH). Aby vyučující odstupňovala výkony žáků v rozumných mezích, používá ke známce plusy, mínusy a lomenu, její hodnocení tedy vypadá takto: 1, 1-, ½, 2+, 2, 2-, 2/3, 3+, 3 atd. U slohových prací či čtenářských deníků se



zdá učitelům většinou známka nedostačující, takže ji doplňují slovním komentářem – písemnou zpětnou vazbou, která umožňuje specifikovat žákům výkon, a pomoci mu tak v učení.

I na ZŠ Slovní, když jsme s K. Novotnou žákům položily otázku týkající se hodnocení jejich školy, téměř vždy nejprve komentovali aspekty hodnocení vážící se k vysvědčení: začali nám nejprve vysvětlovat systém slovního hodnocení a převod na známky: *sem rád že my teďka od druhýho stupně dostáváme převody na známky k tomu, že se člověk může podívat a že z každýho to pochopí trošku jinak* (Sl\_Ž\_R2), většinu zajímají ty převody, *my dostáváme ještě před těma převodama jakoby průběžnej převod na známky ještě abysme věděli co třeba mi dal ten učitel ještě jsou třeba půlený jedna a dva a tak* (Sl\_Ž\_R3). Známky kombinované se slovním hodnocením jim potom přišly nejlepším řešením: *když dostane k tomu slovnímu hodnocení ještě známky tak že to je podle mě nejlepší prostě* (Sl\_Ž\_R3). Zámka jim pomůže lépe odhadnout, jak na tom jsou; slovní hodnocení kompenzuje hlavní nevýhodu zámeek – jejich malou informační hodnotu.

Zajímavé bylo, že známky byly zmiňovány také v souvislosti s kritérii hodnocení: *ty kvality jsou dobrý, protože když máme kvalitu jedna tak máme jedničku většinou, když máme kvalitu dvě tak máme většinou dvojku. A takhle to je podle tý známky asi (...)* *Jo čtete. Vždycky si přečtu třeba kvalitu jedna a toho se snažím jako dosáhnout* (Pr\_Ž\_R1), nebo sebehodnocením: *za sebehodnocení známky nedostáváme* (St\_Ž\_R2). Zámky jsou tedy tématem, které v českém školství neustále rezonuje. Částečně to může být dáno tím, že žáci, s nimiž byly vedeny rozhovory, byli ve věku, kdy dobré vysvědčení bylo vstupenkou na vybranou střední školu.

Volante, Drake a Beckett (2010, in Clark, 2012) ve svém výzkumu z Ontaria, u učitelů primárního i sekundárního stupně vzdělávání, došli k závěru, že ačkoliv si učitelé uvědomovali důležitost formativního hodnocení, přeceňovali metody sumativního hodnocení (kvízy, testy) a minimálně využívali metody, nástroje a techniky formativního hodnocení. Uváděli, že s nimi mají málo praxe, nedostatek mentoringu v této oblasti a naráží na vzdor rodičů i žáků k inovacím podobného typu.

### 10.2.2 Spravedlivost hodnocení

Pro učitele jsem měla připravenou jednu otázku na spravedlivé hodnocení<sup>73</sup>, ale většinou jsem ji ani nemusela pokládat, protože ke spravedlivosti se vyjadřovali sami mnohem dříve. Přístupy učitelů k tomu, jak zajistit, aby jejich hodnocení bylo spravedlivé, se lišily. Všichni si však byli vědomi toho, že objektivita a spravedlnost hodnocení (nestrannost a nezájatost) je

---

<sup>73</sup> Spravedlivé hodnocení není jasně definováno, ale existují metody hodnocení, které přispívají ke spravedlivému hodnocení žáků, např. formativní hodnocení, slovní hodnocení, sebehodnocení, kritériální hodnocení či hodnocení komplexní (postihuje celou žákovu osobnost i s jeho vývojovými tendencemi).

důležitým předpokladem zvyšování a udržování aktivity žáka, činitelem jeho morálního formování a duševního zdraví (např. Shánilová, 2010, Vágnerová, 2005).

### **Spravedlivost zajišťuje vysoký počet známek a „druhá šance“**

Vysoký počet známek je podle učitelky Jany jedním z důvodů, proč žáci považují její hodnocení za spravedlivé: *Já si myslím to, že mají tolik známek, že nejsou tolik asi stresovaní. K tomu, aby měli pocit spravedlivého hodnocení, tam to bývá tehdy, když je těch známek méně, to se stává hlavně u těch naukových předmětů, kde ten čas na to prostě není* (Pí\_U\_RH). Žáci se shodovali, že hodnocení učitelky Jany je naprosto spravedlivé. Někteří souhlasně s učitelkou Janou považovali za spravedlivý způsob *hodně známek, tam pořád máme z něčeho známky, skoro každou hodinu* (Pí\_Ž\_R2); *prostě i známkuje tak abychom se kvůli jedné známce nezhoršili jako celý průměr* (Pí\_Ž\_R3). Jiní to přičítali zejména možnosti opravit si známku: *jako že když to má někdo blbě tak ona nabízí že si může napsat jeden nebo dva testy a měl by je na jedničku tak se mu to hned jako zlepší (...) to je jako taková druhá šance (...) jo donutí nás to se to fakt pořádně naučit* (Pí\_Ž\_R1). Rovněž žáci na jiných školách považovali za spravedlivý takový přístup, který jim umožnil opravit si špatnou známku či využít jednou za pololetí tzv. „žolíka“: toho mohou odevzdat místo písemky, testu apod., a známka se jim potom nepočítá do celkového hodnocení. Všichni oslovení učitelé umožňovali svým žákům opravit si slabší výkon. Jejich cílem totiž bylo, aby žáci probírané učivo zvládli, a pokud se jim nezdařilo dosáhnout cíle hned napoprvé, dávali často druhou šanci, někdy i třetí. Tato možnost opravy naplňuje nepřímou formativní funkci hodnocení (i když je spojena se známku), protože podněcuje žáka k dalšímu poznávání, lepšímu výkonu a zacelení mezery mezi aktuální a stanovenou úrovní vědomostí a dovedností. Je tím oslaben důraz na známky, zvyšuje se zájem o učení a znalosti samotné.

### **Spravedlivost zajistí zakrývání si jmen žáků**

Učitelka Kristýna se snaží zajistit objektivitu tím, že si zakrývá jména žáků v testech: *Když opravuji ty testy nebo všechno co je jakoby papírový, tak já se záměrně nedívám na jména, to já ignoruju jako bych nebyla ovlivněná tím, kdo to psal a nepromítala tam své očekávání* (Pr\_U\_RH).

### **Respekt k individualitě žáků**

Za spravedlivý byl shledán také takový přístup učitele, který respektoval individualitu žáků. Ze svého pohledu ho popisuje opět učitelka Jana: *tak to je jasné, ten osobní vztah se jako úplně odpárat nedá, kdy třeba vidím holčinu, co je vynikající a vím, že prostě gramatiku vždycky naseká, protože je z Polska, ale vím, že v hodinách je aktivní, ona to chápe, ona prostě přemýšlí*

*nad tím, jenom není schopna to správně napsat, protože prostě má polštinu jako svůj přirozený jazyk tak tam je pro mě jako samozřejmě víc se nakláním k tomu, že asi by ta dvojka jí jako (...)* Jako snažím se ty věci dělat fěr, nesnažím se a ono se to u mě v mých hodinách nestává, že by mě ty děti turčily, že bych měla oblíbence a měla bych některý, který nemám ráda. Spíš prostě jenom zahrnuju do toho to, jak se snažil v těch hodinách, jak byl aktivní (Pi9\_U\_RH). Podobně to měl i učitel Jiří na ZŠ Stupnicové, který hodnotil žáky dle individuální vztahové normy, a i když využíval kritéria hodnocení, vždy se snažil respektovat individualitu žáka a vnímal jeho vlastní pokrok, nikoliv průměr třídy. I žáci to vnímali podobně – spravedlivé je přihlížet k individualitě žáka: *Pro každého je maximum něco jinýho. Takže když udělá dobře pět otázek, tak je to absolutní maximum a pro někoho jinýho je to sranda* (Pr\_Ž\_R2).

### **Ke spravedlivému hodnocení přispívají kritéria**

Jiří spojuje spravedlivé hodnocení s hodnocením kritériálním především proto, že je doložitelné, podle čeho učitel žakovu práci hodnotil, což se mu osvědčilo zejména u slohových prací: *Nikdy nemůžeme dosáhnout úplný spravedlivosti, že jo. Ale myslím, že je taky další kompenzace pracovat podle kritérií* (St\_U\_RH). Na tom, že hodnocení založené na předem známých kritériích hodnocení je spravedlivější, se shodovali také žáci: *je to spravedlivější; no jakože víme, za co máme horší známku, co jsme zvorali a tak* (Pi\_Ž\_R); *nám to pomůže tu práci napsat líp* (St\_Ž\_R3).

**„Řekni jim, co se naučí, nauč je, co jsi jim slíbil, a vyzkoušej je z toho, co jsi vyučoval“**

(Pasch, 2005, s. 109)

Spravedlivost hodnocení byla pro žáky důležitým a citlivým tématem, bez ohledu na další aspekty hodnocení. Další témata – srozumitelnost, možnost opravení svého výkonu či vrstevnické hodnocení – nahlíželi dost často skrze spravedlivost, která se z rozhovorů zdála být důležitější než sama forma či metoda hodnocení.

Žáci tvrdili, že učitel by nikdy neměl své žáky hodnotit za něco jiného, než co bylo mezi ním a žáky domluveno a předem stanovené a co nesouvisí s předmětem hodnocení (např. ZŠ Výběrová). Žáci dále považovali za nespravedlivou nedůslednost a nerovný přístup učitele ke kázeňským prohřeškům, tedy případy, které se netýkají výkonu či hodnocených znalostí a schopností, například nedůslednost v zapisování pozdních příchodů, nedůslednost týkající se zapomínání pomůcek či přístup k neadekvátnímu chování apod. Na nespravedlivé aspekty hodnocení z pohledu žáků poukázalo také dotazníkové šetření Gregera (2007): učitelé při hodnocení a známkování žakovských prací přihlížejí nejen k výkonu, ale také ke snaze, kterou podle nich žák musel při řešení úkolu či učení vynaložit. Námi oslovení žáci navíc vyjadřovali

názor, že by učitelé do hodnocení dosaženého výkonu neměli zahrnovat chování. Naopak oceňovali možnost opravit či zlepšit svůj výkon dodatečnou prací, aniž by preferovali určitý způsob opravy (jako například ústní zkoušení před písemnou prací apod.). Možnost opravit si nepovedený výkon naplňuje formativní funkci hodnocení, a podněcuje tak žáka k dalšímu poznávání a lepšímu výkonu (Laufková & Novotná, 2014).

Vědoma si toho byla také ŽŠ Písmenková, která vyvinula výše popsany systém hodnocení, v němž jsou výkony žáků a jejich snaha hodnoceny odděleně. Tak se v hodnocení výkonu neodráží případné problémy s chováním či špatný vztah učitele a žáka, na což si stěžovali dokonce někteří žáci ŽŠ Slovní, která hodnotí slovně a v posledních ročnících ke slovnímu hodnocení doplňuje převod na známky: *Jako když třeba dělám kraviny a pak učím se hodně dobře, tak mi daj třeba trojku, i když mam samých stoprocent. A to je hodně typický, že přijdete za učitelem, a proč ste mi nedal jedničku, když já mám všechny testy nad třiadvadesát procent. Ty je máš nad devadesát procent, ale v hodině se chováš takhle a takhle, proto ti k tomu kázeňskému postupu ještě dám zhoršení z toho předmětu* (Sl\_Ž\_R1, žák 7. třídy, diagnostikovaný ADHD). Dalo by se předpokládat, že případné neshody budou ve slovním hodnocení eliminovány, ale další výrok stejného žáka (*že i to slovní hodnocení dokáže být dost jedovatý*) poukazuje na fakt, že nezáleží na formě hodnocení, ale především na přístupu učitele, který formu a metodu hodnocení naplňuje.

Za nespravedlivý přístup považovali také ten, který je netransparentní: *a bůh ví co všechno si ona do toho svýho notesu všechno zapíše...ona nám jako říká plusy a mínusy ale dost často o tom ani ten člověk neví že se to píše a pak prostě na konci roku mu to ukáže a on kouká a vůbec jako neví* (Sl\_Ž\_R2). Velmi citliví jsou žáci potom na to, když učitel promítá do hodnocení své subjektivní pocity a někoho bezdůvodně upřednostňuje: *Mně jako zrovna ona se zdá spravedlivá, že sice má ten osobní přístup ale ne tak osobní že by něký lepší studenty upřednostňovala ale, že prostě fakt má tu hranici a bere všechny mě se zdá úplně stejně (...)* *Že tam nepromítá své subjektivní pocity* (SA1\_Ž\_OH).

Také na sebehodnocení a vrstevnické hodnocení nahlíželi žáci skrze spravedlivost – ta se jim zkrátka zdála důležitější než sama forma nebo metoda hodnocení.

### 10.2.3 Na učiteli záleží!

Mnoho žáků upozorňovalo, že přístupy učitelů se velmi liší, i když škola vyvinula dobrý systém hodnocení. Demonstrujme si to na rozhovoru s žáky 1. ročníku SŠ, kteří na své učitelce českého jazyka oceňovali zejména důslednost, systematickosti a spravedlivý přístup:

*Sára: Možná spíš někdo jiný by se měl od ní učit.*

*T: Takže i když máte takhle promyšlený systém hodnocení, tak to není samozřejmé?*

*Bořek: To všechno záleží na učiteli.*

*Všichni žáci najednou přitakují a smějí se.*

*Sára: Celej tvůj život.*

*Bořek: Ne fakt,každej ten předmět i hodnocení je úplně celý odvozený od učitele. To on hraje asi tu největší roli (SAI\_Ž\_OH).*

Podle L. S. Shulmana je klíčovým znakem profesionality učitele<sup>74</sup> expertní, specializované profesní vědění a profesní znalosti. Poznatková báze učitelství je chápána jako základ k hlubšímu porozumění cílům, obsahu a procesům vzdělávání v širších kontextech, k promýšlení problémů a reálných situací, k reflexi výuky a sebereflexi v roli učitele. Tento soubor profesního vědění, které je utvořené na základě soudobé teorie a výsledků výzkumu, odlišuje profesionála od laika, tedy od učitele, který staví spíše na intuitivních a teoreticky nepodložených a nezdůvodněných postupech (Spilková, 2010; Minaříková & Janík, 2012).

Tilestonová (2007, s. 5–6) vyjmenovává, že role učitele by měla být založena na šesti zásadách:

1. Očekávání, že každé dítě může dosáhnout kvalitního výkonu.
2. Přijímání pouze kvalitní práce všech žakových produktů.
3. Pomoc žákům porozumět významům a navazovat na jejich předchozí znalosti nebo reálné zkušenosti (nestavět na drilu a memorování faktů).
4. Být pro žáky koučem, průvodcem, facilitátorem, který podporuje jejich učení tak, že jsou aktivními učiteli se subjekty.
5. Poskytování různých druhů hodnocení, které pomáhají žákovi utvořit si obrázek o svých schopnostech a které povedou k dosažení všech požadavků stanovených v kurikulu.
6. Zapojování žáků do smysluplných učebních činností a začleňování do výuky dovedností využitelné v reálném světě.

Pro učitele experta je nutné také to, aby se jednalo o učitele, který je schopný sebereflexe<sup>75</sup>. Učitele, který využívá sebereflexi, poznáme dle následujících charakteristik: „orientuje se na žáky a věnuje pozornost jejich potřebám; plánuje výchovně-vzdělávací proces; vystupuje v roli facilitátora; má potřebu zpětné vazby; uplatňuje strategické myšlení; obecné závěry si utváří na základě důkladného poznání sebe sama, žáků i situace; má potřebu dalšího vzdělávání a profesního zdokonalování“ (Dytrtová & Krhutová, 2009). Jako učitele experta, který je schopný sebereflexe, bych jednoznačně označila učitele Jiřího ze ZŠ Stupnicové, učitelku Kristýnu ze ZŠ Projektové a učitelku Ladku ze SŠ Alternativní.

---

<sup>74</sup> Podrobněji se kompetencemi učitele zabývala také Vašutová (2004). Pro formativní funkci hodnocení se zdají být nejdůležitější kompetence didaktická a psychodidaktická; diagnostická a intervenční; sociální, psychosociální a komunikativní; profesně a osobnostně kultivující.

<sup>75</sup> Dytrtová a Krhutová (2009, s. 56) definují sebereflexi jako „metodu sebehodnocení ve vztahu k profesnímu výkonu, jako diskursivní, tj. uvědomovaný a sdělitelný proces“. Zpětnovazební informace v rámci sebereflexe učitel může získávat z mnoha zdrojů – od ředitele, kolegů či žáků.

Pro formativní hodnocení je také nezbytné, aby učitelé, kromě jiného, byli vybaveni znalostmi a dovednostmi z pedagogické diagnostiky<sup>76</sup>. V případě formativního hodnocení je stěžejní **formativní diagnostika**, která slouží k vhodnému dalšímu zaměření učení (podpora dalšího učení), a tedy k jeho zlepšování, je realizována v průběhu osvojování učiva a její podstatné cíle jsou např. rozpoznat žákovy silné a slabé stránky, napomáhat učiteli při plánování zaměření následující výuky, podporovat u žáka odpovědnost za vlastní učení. Veškeré informace, které učitel formativní diagnostikou získá, by měly sloužit k tomu, aby žák získal informaci o tom, co už zvládnul, a doporučení, jak má postupovat, aby se zlepšil. Významnou informační hodnotu má v případě této diagnostiky porozumění procesům, které vedou k výsledku (Mertin & Krejčová, 2012; Cizek, 2010).

#### 10.2.4 Termín „formativní hodnocení“ pohledem učitelů

Definovat formativní hodnocení většina učitelů neuměla, či o něm nikdy neslyšela. Učitel Jiří, který formativní hodnocení vnímal jako **opozitum k sumativnímu hodnocení** (*to víte to je jiný kafe než to sumativní*, St\_U\_RH1), ho definoval následovně: *reaguju aktuálně, prostě formativně, prostě ústně a písemně se snažím tady napsat, vypíchnout nějaké věci, nemusí to být nějak dlouhý, opravdu mělo by to být hlavně jako prostě přesný a trefný* (St\_U\_RH1). Jiří ztotožňoval formativní hodnocení se zpětnou vazbou, která je naformulována ústně či písemně, ale nebyl schopen ho blíže popsat, ani vysvětlit jeho účel. Učitelka Žaneta definovala formativní hodnocení s důrazem na pokrok, který žák učinil: *pro mě je formativní hodnocení to, jaký individuální pokrok udělal žák. A největší pokrok udělal Matěj. Ten ještě na konci loňského roku neuměl určovat ani větné členy, ani podmět a přísudek nepoznal. Pohrozila jsem mu, že ho nechám propadnout. On ke mně začal chodit na konzultace, má doučování, a pokud jde o určování vedlejších vět, tak to mu jde výborně. Ten opravdu udělal obrovský pokrok* (Sl\_U\_RK2). Žaneta ztotožňovala formativní hodnocení s pokrokem žáka. V tom se vlastně shoduje většina definic – hlavním cílem formativního hodnocení je podporovat a zlepšovat učení žáků (např. Black & Wiliam, 1998a, 1998b; Sadler, 1998; Shepard a kol., 2005b; Wiliam, 2006).

Pro pedagogickou konzultantku zahrnoval pojem formativní hodnocení jednak **poskytování zpětné vazby** (*někdo umí poskytovat zpětnou vazbu buď tu kolegiální, nebo už jako nasměrovanou těm žákům, že to je jako jedna část toho formativního hodnocení*, Pr\_PK\_RH), jednak **učení podle kritérií a vyhodnocování podle kritérií** (*do toho se prostě schová spousta věcí, to je jak učení podle kritérií a vyhodnocování podle kritérií a učení dětí toho kdo co byl,*

---

<sup>76</sup> Pedagogickou diagnostiku zde chápeme v souladu s Mertinem (Mertin a Krejčová, 2012) jako činnost vztahující se ke shromažďování přesných a spolehlivých informací o vědomostech, znalostech a dovednostech jedince s cílem využít získaná data pro specifické účely edukace.

Pr\_PK\_RH) a také **cestu k individualizaci** (*to co se skrývá pod formativním hodnocením je jako cesta jak uchopit tu individualizaci, uchopit to tak, aby to dítě někdy zažívalo, jako já jsem tu jako jedinec a jako je na mě vidět ty moje skutky a výkony a zároveň já jsem členem nějaké skupiny, takže pro mě je to tako to, že máme přistupovat k žákům individuálně, Pr\_PK\_RH*)

Učitelka Ladka sice pojem formativní hodnocení vůbec neznala, ale na otázku, co je pro ni hodnocení, uvedla: *Pro mě je hodnocení vlastně způsob toho, abych já získala, jednak nějakou informaci o tom jak si ten žák stojí a zároveň aby ten žák možná v první řadě i ten žák pokud je to hodnocení kvalitní, získal nějakou hodnotnou informaci o tom, jak na tom je v těch požadavcích třeba, které jsou na něj kladeny, jak ob stojí, a taky moje pomoc jemu (SAI\_U\_RH)*. Z tohoto výroku je patrné, že pro učitelku Ladku je hodnocení totožné s formativním účelem hodnocení – hodnocení chápe jednak jako informaci pro sebe (kde se žák nachází) a také jako informaci pro žáka, která mu má pomoci dosáhnout stanoveného cíle.

## **10.2.5 Vybrané metody formativního hodnocení**

### **10.2.5.1 Výchovně-vzdělávací cíle**

Výchovně-vzdělávací cíle si učitelé většinou nestanovovali, případně je ztotožňovali s tématem výuky. Někteří je měli sami pro sebe stanovené, ale neříkali je svým žákům. Na žádné škole jsem nebyla svědkem toho, že by se výchovně-vzdělávací cíle měly stát osobními cíli žáků, případně, že by se s nimi systematicky pracovalo – ve smyslu – tady máme cíl, společně vyhodnocujeme, zda se cíli blížíme, a ve fázi reflexe zhodnocujeme, zda jsme stanovených cílů dosáhli.

Pedagogická konzultantka Marta ze ZŠ Projektové se dokonce svěřila, že musela od termínu „cíl“ upustit, protože na něj byli téměř alergičtí: *tady ty učitelé vědí co jsou cíle, už se taky nekření když slyší jako že jaký byl cíl vaší hodiny, to v některých školách ani nesmíte vypustit z pusy (...) Opatrně sem obcházela to slovo cíl, protože ty učitelé jsou na to jako přecitlivělí (...) Takže jsem se jich ptala a jaký byl záměr té hodiny, kam si chtěla dojít? (Pr\_PK\_RH)* Částečnou vinu na tom, že učitelé nerozumí zacílené výuce, nesou podle Marty fakulty připravující učitele, které nutí učitele stanovovat cíle, ale mnohdy bez hlubšího porozumění jejich významu.

### **10.2.5.2 Kritéria hodnocení**

Každý z učitelů se v rozhovoru rozhovořil o hodnocení slohových prací. Měl dojem, že jejich hodnocení je velmi subjektivní a že je nutné najít mechanismus, který by ho učinil co nejvíce objektivním. Většinou se jednalo o kritéria hodnocení. Nejčastěji učitelé pracovali s nejjednoduššími kritérii, které fungovaly jako tzv. checklist (ve slohu např. dodržení formy, osnova, členění na odstavce, srozumitelnost, minimum gramatických chyb, originalita, rozsah

min. 2 A4 atd.). Problém s podobně zadanými kritérii je ten, že žáci nevědí, co a jak přesně bude hodnoceno. Otázkou je, zda to přesně ví sám učitel – tato kritéria totiž kvalitní výsledný produkt nedefinují. Na těchto školách žáci sice potvrdili, že jim kritéria pomohou napsat práci lépe, ale jinak jim nevěnovali větší pozornost. Preferovali menší počet kritérií (ZŠ Slovní), což svědčí o tom, že nenazřeli podstatu kritérií, a nejevili tudíž ani zájem se na tvorbě kritérií podílet. Je to v souladu se studiemi, které upozorňují, že žáci problémy s vágními (nekonkrétními) kritérii, kde nejsou explicitně uvedeny indikátory (in Dunn, Parry & Loo, 2002)

V zahraničí se jako účinné jevily zejména sady kritérií. Ty popsala částečně učitelka Ladka: *mám vlastně jestli splnili rozsah, zadání tématu, potom jestli, jak je ten text kompozičně vystavěn, to znamená, jak jsou schopni rozvíjet své myšlenky, zda ten text má nějaký úvod, smysluplný a závěr, zda je to ucelené, potom jakou použijí širší slovní zásoby, a jak jsou schopni vlastně stavět věty, zda to jsou prosté, věty nebo naopak vlastně květnaté, jestli chybují ve výstavbě věty a tak a to už se dostáváme právě k pravopisu, to je samozřejmě taky hledisko které hodnotím, a mám asi vlastně to mám jako rozděleno do 4 skupin, za každou skupinu můžou získat určitý počet bodů a z toho se pak vlastně vzniká to výsledné hodnocení (SAI\_U\_RH)*. To potvrdili i žáci. Kritéria podle Sáry pomáhají učitelce Ladce v hodnocení: *pak taky říkala vlastně že...to vypravování že nehodnotí jako nějak obsahově nebo jako že ona to nemůže hodnotit, protože je to subjektivní, takže to hodnotí jenom podle toho, jestli sme splnili ty kritéria (SAI\_Ž\_R\_Sára)*. Žáci s kritérii hodnocení pracovali podobně jako žáci v ZŠ Stupnicové nebo ZŠ Projektové. Rovněž je označili za vodítka – drží se jich při zpracování práce, pomáhají jim začít a jsou i určitou kontrolou v průběhu psaní a pomáhají jim dosáhnout lepšího výkonu (*můžeme si pak zkontrolovat jestli máme všechno a tak (Pí\_Ž\_R3)*). Nejsystematičtěji se s kritérii hodnocení pracovalo na ZŠ Projektové (viz výše).

### 10.2.5.3 Zpětná vazba

Konceptem ústní zpětné vazby a dialogického vyučování se výzkumně zabývají také čeští autoři, např. Šed'ová (2009), Šed'ová a Švaříček (2010a; 2010b), Šed'ová, Švaříček, Makovská a Zounek (2011) či Šed'ová (2015).

K formativnímu hodnocení se však váže jeden zásadní moment, který byl popsán pedagogikou konzultantkou Martou: *Si myslím, že součástí toho formativního hodnocení (...) je jako i ta efektivní komunikace... když ten učitel (...) má tam ty určité škály, pracuje s kritérii, ale jako třeba ironicky hodí takový já tomu říkám (...) jedovatý ocasy, ukáže se, kdo tam má tu moc, jo. (...) Tam potom nějaká kritéria a indikátory, když ten učitel se chová takhle a neumí být respektující, tak to vlastně ztrácí smysl (Pr\_PK\_RH)*. Marta si tedy uvědomuje, že zásadní pro formativní hodnocení nejsou metody formativního hodnocení jako takové, ale **respektující**



**komunikace**, která je založená na popisném jazyku zpětné vazby. To potvrzují také žáci – více si vážili toho učitele, který je neztrapňoval (Pí\_Ž\_R3) nebo jeho hodnocení (či vyjadřování) nebylo *jedovatý* (Sl\_Ž\_R1).

Protože jsem ve své práci nevyužívala videostudie, více jsem se zaměřila svou pozornost na **písemnou zpětnou vazbu**. Tu měli všichni učitelé tendenci poskytovat žákům u slohových prací. Ty jsou komplexním výstupem, v němž se odráží způsob nejen žákovy znalosti (z oblasti slohových postupů, stylistiky obecně, morfologie i lexikologie), ale také úroveň žakova myšlení a originalita. Učitelé tak cítili, že je složité udělit žákům jen známku, protože ta v tomto případě o ničem nevypovídá, a nemůže tedy ani pomoci zlepšit jim další výkon. Druhým důvodem byla snaha objektivizovat hodnocení slohu, která bývá často považována za velmi subjektivní. Častým východiskem tedy byla formulace kritérií – ať již slovně (ZŠ Výběrová), ve formě jednoduchého checklistu (ZŠ Písmenková, ZŠ Slovní), nebo v rozpracovaných sadách kritérií (ZŠ Projektová). Ty pomáhaly nejen učitelům (objektivizovat hodnocení a jednoduše označit, kde je rozdíl mezi očekávaným a aktuálním výkonem žáka), ale také žákům – chápali je jako vodítka pro jejich práci, která jim umožní dosáhnout co nejlepšího výkonu.

Jako účinný se pro ústní i písemnou zpětnou vazbu jeví **popisný jazyk zpětné vazby**<sup>77</sup> (slovy žáků ZŠ Projektové *jiný jazyk*), který se žáci učí modelováním od svého učitele a automaticky ho potom aplikují na hodnocení svých spolužáků či při sebehodnocení, usnadňuje jim také vytvářet sady kritérií (ZŠ Projektová).

Potřebu udělovat slovní komentář cítili učitelé také u čtenářských deníků, tam však nepovažovali za nutné vytvářet kritéria, případně sady kritérií.

#### 10.2.5.4 Sebehodnocení žáků

U sebehodnocení jsem zaznamenala nejvíce protichůdných názorů. Zatímco výkonnostně lepší žáci ho považovali za formalitu (*neužitečný; spíš jako povinnost kterou musíme splnit*, Pr\_Ž\_R4; *formalita prostě jenom vyplníme papír, který musíme*, Pí\_Ž\_R2), jiní ho oceňovali proto, že je donutí se zamyslet na svými výkony, hledat samostatně chyby a způsoby zlepšení: *Pomáhá to v tom, že se člověk musí zahluubát a uvědomit si, co udělal dobře a co tam udělal špatně a navrhnout si kolikrát i vlastní známku; Je to těžký, protože každý má tendenci si dát dobrou známku, protože píše jakoby to, co nejlíp umí, ale tímhle tím se dostane do chvíle, kdy se musíš sám sebe ohodnotit. A vzít ty kritéria, co jsou zadaný a podle toho to svoje ohodnotit* (Pr\_Ž\_R2\_E). Někteří dokonce uváděli, že sebehodnocení vlastně uplatňují i v běžném životě, nejen ve škole – třeba u sportu. Z nepovedeného zápasu je třeba si vzít ponaučení – co se nám povedlo a na co se zaměřit, aby byl příště náš výkon lepší (Pr\_Ž\_R1). Žáci se tak učí sami se učit

---

<sup>77</sup> Podrobněji kapitola 5.6.5.

– zjišťují, co jim pomáhá, v čem jsou slabí a co potřebují zlepšit. Rozvíjí tak metakognitivní schopnosti (viz kapitola 5.8).

Svůj díl na tom, že sebehodnocení je vnímáno takto rozporuplně, přisuzují také tomu, jak nesystematicky někteří učitelé se sebehodnocením pracovali:

*Robert: V češtině mi to přijde takový divný, no.*

*David: Zbytečný.*

*T: A proč zbytečný?*

*Robert: No to je prostě o ničem a na nic*

*T: A můžeš to nějak specifikovat?*

*Robert: No jako že je to prostě zbytečný dělat.*

*T: A v tom dějepise?*

*Robert: Tam je to jasný proč to děláme, máme kritéria a tam v tom jako vidím smysl.*

*David: Jako že tam s tím pracujeme i se sousedem a něco se z toho jako dozvíme a naučíme.*

*Robert: Jo a taky paní učitelka se k tomu ještě jako vždycky vyjádří. Takže tam to jako má smysl.*

(Pr\_Ž\_R4)

Předpokládala jsem, že vzhledem k tomu, že sebehodnocení je legislativně ukotveno a explicitně ho uvádí taktéž Kritéria hodnocení ČŠI<sup>78</sup>, i na školách s ním bude systematicky pracováno. Mnohdy se však jednalo o pouhou nahodilou činnost, které se učitelé věnovali povrchně a pouze tehdy, zbyl-li jim čas (podobně např. Kratochvílová, 2012). Ideálem by byl stav, kdy by žáci byli vedeni k tomu, aby se v rámci sebehodnocení zaměřili na všechny čtyři aspekty: kognitivní (uvědomuji si, co jsem zvládl; v čem se zlepšuji; v čem se chci ještě zdokonalit), afektivní (co prožívám), psychosomatické (účinnost psychosomatické přípravy) a hodnotící (celkové zhodnocení, plánování procesu změny).

#### 10.2.5.5 Vrstevnické hodnocení žáků

Zatímco v pohledu na sebehodnocení se žáci lišili, jednoznačně pozitivně hodnotili vrstevnické hodnocení. Nejčastěji měli zkušenost s hodnocením navzájem při čtení písemných výtvorů (slohových prací), při mluvním projevu či referátu. Žáci shodně říkali, že by ocenili, kdyby měli více příležitostí se zapojovat do vrstevnického hodnocení: *Mně jako přide že ten názor jako toho jednoho člověka jako toho učitele, kterej má tu dogmatickou moc, tak mi to přijde takový ... jako může to být takový skličující (...) ale když máte třeba takových třicet hodnocení a každěj řekne, co si o tom myslí a ještě to sou jako třeba fakt lidi ze stejný generace, jako třeba vaši vrstevníci, tak mi přijde jako mnohem dobrý* (SAI\_Ž\_OH); *No jako že spíše každěj názor je jakoby takovej jinačí. Každěj si všímá něčeho jinýho. Takže dokáže se k tomu potom říct hodně*

<sup>78</sup> Zveřejněná v červenci 2015, dostupná z <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-vysledk-%285%29>

(Vý\_Ž\_OH\_8). Vrstevnické hodnocení považovali za bohaté (Topping, 2009) – vyjádří se více osob (nejen učitel) a zároveň nabízí názory a pohledy vrstevníků, od referenční vrstevnické skupiny spolužáků, která je pro ně v tomto věku nesmírně důležitá (Rakoušová, 2008; Black a kol., 2004).

Podle žákyně Romany je referát, který hodnotí také spolužáci, výzvou udělat ho opravdu dobře, protože ostatní naslouchají: *Jo jako že je to z takovýho toho pohledu na naše jakoby co se jim na tom líbí a nelíbí jakoby to může být pro někoho zajímavý. Jakoby stát tady patnáct minut a nikdo to nevnímá prostě. Ale když má někdo referát tak potom poslouchají a řeknou co se jim na tom líbilo a nelíbilo tak pak jako to uděláme tak, aby je to zajímalo* (Vý\_Ž\_OH\_8). To, že spolužáci budou výkonu věnovat pozornost (mají úkol hodnotit), je pro žáky výzvou udělat úkol co nejlépe a tak, aby to ostatní zaujalo. Jedná se o významné zjištění, které potvrdila v rozhovoru také učitelka Ladka ze SŠ Alternativní, která si toho ve svých třídách všimla také.

Aby vrstevnické hodnocení bylo opravdu účinné, je nutné, aby ve třídě panovalo **podporující klima**, žáci se nebáli před ostatními vystoupit, nechat se ohodnotit svými vrstevníky a vyjádřit svůj názor.

Velmi kladně bylo žáky i učiteli vnímáno **vrstevnické učení**, které Wiliam (2011) či Clark (2010) považují téměř za stejně efektivní jako individuální výuka. Schopnější spolužáci zde fungovali jako vzor, od kterého se ostatní učí. Spolužáci mezi sebou debatují otevřeněji než s učitelem, nestydí se projevit své dílčí neznalosti (*když je to kamarád tak se ho nebojím zeptat na něco co si myslím že je všem jasný. Jako na to, na co bych se před celou třídou nezeptala*, Vý\_Ž\_OH), neostýchají se zeptat na to, co je zajímavé, a navíc jim je to podáno srozumitelným jazykem, což může být velmi důležité pro pochopení některých procesů (např. Clarke, 2005; Cowie, 2005; Floréz & Sammons, 2013; Wiliam, 2011).

### 10.2.6 Žáci jako aktivní účastníci vyučovacího procesu a hodnocení

Názory, hodnoty a postoje jedince jsou důležitými predikátory jeho chování, je proto důležité vědět, co si žáci myslí o formě, účelu či účincích hodnocení a jak se cítí, co by si přáli. Tyto jejich názory totiž mohou pozitivně či negativně ovlivnit následný přístup nejen k hodnocení, ale obecně k učení (Brown, 2012). Otázka aktivního zapojení žáků do života různých oblastí školy se dostala do centra pozornosti až v posledních dvou desetiletích v souvislosti s konceptem *pupil/student voice/s* (hlas/y žáků)<sup>79</sup> (Vidláková, 2012). Zahraniční studie se věnují pohledu žáků v souvislosti s formativním hodnocením, protože je známo, že

<sup>79</sup> V zahraničí se tématu participace žáků věnuje v současnosti značná pozornost, v českém pedagogickém výzkumu není toto téma zatím dostatečně reflektováno. Mitrová však podotýká, že má smysl zabývat se žákovským pohledem zejména proto, že žáci mají na školu a život v ní jedinečný pohled, který učitelé nemohou plně postihnout (Vidláková, 2012).

k úspěšné implementaci formativního hodnocení je kromě jiného zapotřebí aktivního zapojení žáků do výuky. Tyto výzkumy, které se snažily vnést světlo do problematiky sdílení kritérií s žáky, kladení otázek, poskytování zpětné vazby a celkového zapojení žáků do výuky prostřednictvím sebehodnocení či vrstevnického hodnocení, ukázaly, že žáci si všímají aspektů hodnocení v každém věku (McInerney, Brown, & Liem, 2009). Ve výzkumu prováděném v Severním Irsku žáci primárního i nižšího sekundárního stupně vzdělávání (Key Stage 2 a 3) označovali formativní hodnocení za atraktivní a přátelské, písemnou zpětnou vazbu za čitelnou a srozumitelnou a jazyku hodnocení rozuměli (Leitch, 2008).

Ve školách zahrnutých do výzkumu se žáci účastnili např. na podobě hodnocení v žákovských knížkách (ZŠ Stupnicová), na zavedení tzv. „žolíků“ (ZŠ Slovní) či na kritériích hodnocení (ZŠ Slovní, ZŠ Projektová) a zapojování do hodnocení bývali také v případech vrstevnického hodnocení (ZŠ Stupnicová, ZŠ Písmenková, ZŠ Projektová, SŠ Alternativní).

Ukázalo se, že chtějí být do hodnocení zapojováni, ale pokud tuto možnost dostali, zdálo se, že rezignovali a přijali hodnocení učitele – autority, je tedy podle nich legitimní, že on má poslední slovo ve výsledné známce či rozsudku o jejich výkonu. Amonašvili (1987) přirovnával učitele k řecké bohyni Themis (bohyně zákonného pořádku mezi lidmi a v přírodě), z čehož usuzoval, že učitel musí být ve svých úsudcích maximálně objektivní, nestranný a přesný. Bagleyové výzkum (2010) na druhém stupni ZŠ ukázal, že žáci uznávají učitele jako autoritu a považují ho za člověka kompetentního k hodnocení jejich práce. Ačkoliv se tedy hovoří stále více o tom, že žáci mají být partneři učitele ve výuce i hodnocení, zahraniční výzkumy ukazují, že pokud dojde na hodnocení, učitelé mají vždy navrch, ukazují svou nadřazenost vůči žákům (překvapivě i ti učitelé, kteří mají se svými žáky velmi blízké vztahy<sup>80</sup>). Totéž potvrdili i žáci zapojeni do tohoto výkonu: např. *já radši když nám napíše, co po nás chce* (Sl\_Ž\_R3), *a on má víc zkušeností takže nás většinou přesvědčí že má pravdu* (St\_Ž\_R1). Cestou by mohlo být **budování učící se komunity** (learning community)<sup>81</sup>, což je jedním z předpokladů autentického učení. Klíčové pro to je vytvoření klimatu, v němž se očekávají výkony na úrovni maxima jednotlivce v ovzduší vzájemné úcty.

---

<sup>80</sup> Zároveň se v tomto výzkumu potvrdilo, že málokterý učitel by vyžadoval od žáků explicitní písemnou zpětnou vazbu a na svou práci a výukový styl (Bagley, 2010).

<sup>81</sup> Termín učící se společnost (learning community) je frekventovaný v soudobých koncepcích vzdělávání – učitel je vzorem v trvalém studiu a do vzdělávání je zapojená celá „obec“. Dokumenty Evropské unie mluví o učící se společnosti (learning society) jako o společnosti, která investuje do vědění a je společností vyučování a učení (Pasch a kol., 2005, s. 273)

### 10.3 Na závěr empirické části

Závěr empirické části respektuje dílčí výzkumné otázky, které jsem si stanovila. Zároveň shrnuje závěry z předchozích kapitol – z příběhů a škol i učitelů i z dat, která vznikla cross-case analýzou.

#### Co učitelé hodnotí?

Předpokládala jsem, že během výzkumu budu svědkem co nejužšího propojení složek předmětu ČJL, neboť právě v tom spočívá efektivita výuky. Byla jsem si vědoma zvýšených nároků na učitele, na druhé stranu jim toto propojení dle mého názoru přináší určitou volnost a svobodu ve volbě učiva, dílčích témat a zejména metodických postupů pro naplňování očekávaných výstupů, respektive klíčových kompetencí. Na žádné škole, kde jsem byla účastna výuky, nedocházelo k propojení jednotlivých složek předmětu, naopak se jednalo o složky striktně oddělované. Učitelé nepojímali předmět ČJL komplexně, ale hodiny na 2. stupni ZŠ měli rozdělené na mluvnici, sloh a literaturu. Vzhledem k nerovnoměrnému rozdělení hodin, bývá i klasifikace do velké míry ovlivněná znalostí z českého jazyka, pravopisu či syntaxe. Kosová (2006) připomíná, že na 2. stupni ZŠ má výsadní postavení (co do rozsahu učiva i časové dotace) složka jazyková.

Z rozhovorů s žáky i učiteli i analýzou dokumentů lze říci, že učitelé hodnotí všechno (*diktáty, slohové práce, písemky, čtenářský deníky, mluvní cvičení, referáty ... aktivitu*, Pí\_Ž\_R1; *epochový sešit*, SA1\_Ž\_OH) – vzhledem ke komplexnímu charakteru vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, který je rozdělen do třech složek, hodnotí učitelé širokou škálu znalostí, ale také dovedností a schopností žáků, přičemž pro učitele mívaly složky různou váhu. Učitelka Jana ze ZŠ Písmenkové stavily známky na stejnou úroveň, na ZŠ Výběrové se větší důraz kladal na čtvrtelní práce z jazykové výchovy. V některých školách byla patrná snaha hodnotit klíčové kompetence (ZŠ Stupnicová), jiné školy se vydaly cestou oddělení znalostí a snahy (ZŠ Písmenková).

Vysoký počet známek má ale pozitivní konotace – žáci nejsou stresováni tím, že by jim jeden výkon mohl zhoršit celkovou známku. Kromě toho jim je umožňováno (či je považováno za nutnost – např. SŠ Alternativní) si výkon opravit, což je výzvou se učivo lépe osvojit.

#### Jaké metody, techniky a nástroje formativního hodnocení používají vybraní čeští učitelé?

Učitelé málo pracovali s **výchovně-vzdělávacími cíli**. Na ZŠ Výběrové je ztotožňovala učitelka Irena s tématem hodiny, na ZŠ Slovní pomáhaly učitelce ve stanovování cílů čtrnáctidenní plány, na ZŠ Stupnicové učitel Jiří specifikoval žákům výstupy v tematických plánech. Nikde však s nimi nebylo pracováno tak, aby se stali osobními cíli žáků. Blížil se tomu

přístup na ZŠ Písmenkové, která vede žáky k systematické práci s žákovskými diáři (vyčlenila na to i třídnické hodiny), ale žáci o ně nejevili příliš zájem.

Oblíbenou metodou formativního hodnocení se zdají být **kritéria hodnocení**, s nimiž je však nakládáno různě. Nejčastěji se jedná o slovní uvedení požadavků na výsledný produkt (ZŠ Výběrová) či o sepsání kritérií do formy jednoduchého checklistu (ZŠ Slovní, ZŠ Písmenková). Na ZŠ Stupnicové i ZŠ Projektové pracují se sadami kritérií, které jsou nejvíce nápomocní při formativním hodnocení.

Zásadní roli v přístupu k žákům ve vztahu ke **zpětné vazbě** sehrává komunikace mezi učitelem a žáky. Jak píše Straková a Slavík (2013) – formativní hodnocení znamená nejen zásadní změnu v pojetí vyučování a učení se, ale i ve vztahu mezi žáky a učiteli. Pro formativní hodnocení je nutné podávat zpětnou vazbu okamžitou či včasnou, podanou srozumitelným jazykem a popisným jazykem. Popisný jazyk důsledně používala Kristýna ze ZŠ Projektové. Ten si velice rychle osvojili také žáci, kteří ho přijali také pro sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. Jako problematická se ukázala ironie, nadřizování žákům či jejich znevažování. Ukázalo se, že žákům pomáhá v učení rovněž taková písemná zpětná vazba, která poukazuje jen na slabé stránky (ZŠ Stupnicová, ZŠ Písmenková), a neuvádí to, co se v práci podařilo. Efektivní byla proto, že žáci si z ní byli schopni vzít doporučení pro příště.

Ačkoliv by se mohlo zdát, že vzhledem k povinnosti rozvíjet u žáků dovednost **sebehodnocení**, budou mít školy tuto metodu formativního hodnocení nejvíce propracovanou, ukázalo se, že ji používají spíše nahodile, a pouze tehdy, zbyde-li čas. To potom vedlo k jejímu rozpačitému přijetí ze strany žáků, kteří ji mnohdy považovali za zbytečnou. **Vrstevnické hodnocení** žáci považovali za funkční a rádi by dostávali zpětnou vazbu od spolužáků ke svému výkonu častěji. Učitelé ho ale nepoužívali příliš často, protože je časově náročné. Tam, kde bylo uplatňováno, bývalo spojeno s hodnocením učitele a sebehodnocením žáka, nejčastěji k referátům nebo mluvním cvičením.

Nikde jsem se nesetkala s technikami popisovanými např. Wiliamem, které měli pomoci implementovat formativní hodnocení do výuky (v teoretické části jsou vždy techniky označeny rámečkem s oblými rohy. Podpořilo by to zjištění Santiaga a kol. (2012), že jednou z příčin, proč není formativní hodnocení v českých školách širě implementováno, je nedostatečná příprava budoucích učitelů v této oblasti. Na druhou stranu je třeba říci, že učitelé si pomáhají vlastními materiály, které si intuitivně vytváří (viz pracovní listy na ZŠ Slovní, ZŠ Stupnicové, ZŠ Písmenkové apod.).

Tato otázka, která směřovala na to, jaké metody formativního hodnocení učitelé uplatňují, by však měla být pozměněna, jak se později ukázalo – nejde totiž o to, zda učitelé metody, techniky a nástroje využívají, ale jakými způsoby s nimi pracují. Jako neefektivní se ukazovalo

nesystematické, nahodilé a mechanické uplatňování metod, nástrojů a technik formativního hodnocení (práce s kritérii, se sebehodnocením, s žákovskými portfolii) ze strany učitelů a důvěra v to, že pomáhají žákům v učení. To ve svém důsledku potom vedlo k rozpačitému přijetí těchto metod, nástrojů a technik na straně žáků. Reálným nebezpečím pro zavádění nových metod formativního hodnocení do výuky je tedy jejich nepochopení ze strany žáků, učitelů a potažmo i rodičů. Podstata změny totiž netkví jen ve změně používaných metod hodnocení, ale zejména na způsobu této realizace, tj. na přístupu k žákům, jejich motivaci, otevřeném školním i třídním klimatu, vytváření prostoru pro aktivní zapojení žáků do výuky apod. Změny ve výuce tedy nesmí být povrchní, ale promyšlené, doplněné snahou žáků, zapojením rodičů a přeorientováním obsahu výuky.

### **Jaké metody, techniky a nástroje formativního hodnocení považovali žáci za efektivní?**

Není tolik důležité, jaké metody, techniky a nástroje formativního hodnocení považovali žáci za efektivní, ale jaké podmínky by měly být nastaveny, aby tomu tak bylo. Musí být s nimi pracováno systematicky a být jasný jejich smysl. Tam, kde ho žáci neviděli, považovali metody za zbytečné a nepovažovali za nutné se na nich aktivně podílet či se v nich více angažovat. Jedinou výjimku tvořilo vrstevnické hodnocení – které bylo všemi žáky uváděno jako velice nápomocné v jejich učení.

### **V jakém kontextu na úrovni školy hodnocení probíhá?**

Všichni učitelé byli ovlivněni kontextem školy – na ZŠ Slovní se učitelka Žaneta musela naučit psát na vysvědčení slovní hodnocení a hodnotit graficky pomocí. Na ZŠ Stupnicové učitel Jiří sledoval vzhledem ke koncepci školy podrobněji klíčové kompetence. Jana na ZŠ Písmenkové zase oddělovala znalosti a přístup ke studiu, stejně jako využívala pro hodnocení ve čtvrtletí výstupy hodnocení vytvořené předchozím vedením školy nebo hodnoticí listy na referáty, které byly vytvořeny vedením současným. Učitelka Kristýna ze ZŠ Projektové byla ovlivněna dlouhodobým projektem a mentorkou, která byla škole projektem poskytnuta – to ji vedlo k systematickému používání popisného jazyka zpětné vazby. Na učitelku Irenu ze ZŠ Výběrové měla vliv výběrovost školy, populace žáků a očekávání rodičů, které s sebou neslo důraz na výkon, znalosti, řád a disciplínu. Hodnocení učitelky Ladky bylo v souladu s waldorfskou pedagogikou školy.

Všechny školy v souladu se svou koncepcí, kterou uváděly ve svém ŠVP<sup>82</sup>, proměnily i pojetí hodnocení. Tomu přizpůsobily také žákovské knížky (nazývejme je alternativními

---

<sup>82</sup> Mezi ŠVP (Pravidly pro hodnocení žáků) a realitou ve škole a třídě panovala někde značná nekonzistence. Ačkoliv jsem si školy zapojené do výzkumu vybírala vždy podle podoby hodnocení, kterou měla škola představenou ve svých

žakovskými knížkami v souladu s Viktorovou a Smetáčkovou, 2014). Ty kromě standardních položek (docházka a omlouvání dětí, informace pro rodiče apod.) nabízejí speciální stránky či oblasti zejména ke specifickému obsahu vyučování, hodnocení žáků či jejich sebehodnocení. Zvláště oddíl pro sebehodnocení lze označit za současný trend, kterým školy sledují zapojení žáků do výuky a přenáší na ně část zodpovědnosti. Tyto žakovské knížky tak více respektují rozvojovou, komunikační a motivační stránku, nežli formální.

I přesto, že učitelé byli velice silně ovlivňováni kontextem školy, na které vyučovali, dostávali dostatek prostoru pro to, aby si vybrali, jaké hodnocení v hodinách budou uplatňovat. U začínající učitelky Žanety podpora školy zatím nestačila na to, aby její hodnocení využilo veškerý potenciál, který škola ve vztahu k formativnímu hodnocení nabízí. Na druhou stranu se ukázalo, že implementaci formativního hodnocení velice přispívá, pokud je záležitostí celé školy a učitelé jsou v něm podporováni vedením (ZŠ Stupnicová, ZŠ Písmenková, ZŠ Projektová), což je v souladu se zahraničními výzkumy (např. Clark, 2012).

Ukazuje se tak, že aby implementace formativního hodnocení do výuky byla úspěšná, je třeba změnit pojetí výuky. Stejně tak jako je každý člověk jedinečný, i každý učitel je jiný. Jeho osobnost se promítá nejen do vyučovacího procesu. Chceme-li tedy zlepšit vyučování a učení žáků, je třeba začít „měnit“ učitele – nabízet mu takové metody, techniky a nástroje, které mu budou vyhovovat, a o kterých bude přesvědčen, že mají smysl.

### **Jaké důvody (impulsy) vedly učitele k tomu, aby začali začleňovat do výuky formativní hodnocení?**

Učitelé byli ovlivněni různými zkušenostmi – na ZŠ Slovní to byl nastavený systém školního hodnocení, který začínající učitelka Žaneta přijala. U učitelky Ladky na SŠ Alternativní to bylo dané charakterem waldorfské pedagogiky. Podobně tomu bylo i u Jiřího, který byl ovlivněn filosofií školy, která se vydala cestou rozvoje klíčových kompetencí, které s sebou nesou změnu pojetí hodnocení. Významným impulsem pro něj však byla také snaha být spravedlivý, proto se rozhodl zpracovat sady kritérií na hodnocení mluvního projevu. Učitelku Janu ovlivnilo absolvování kurzů RWCT, Kristýnu ze ZŠ Projektové zejména zkušenost z role asistenta pedagoga, která ji vedla k tomu, aby se více začala zajímat o to, jak komunikovat s kolegy a žáky tak, aby nebyl narušen vztah k nim.

---

dokumentech, že realita se od ŠVP někdy velmi lišila (např. ZŠ Výběrová). Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2008/2009 konstatovala, že školy vycházející z klasického modelu středoškolské výuky, tedy transmisivního způsobu výuky, v něm často pokračují i po zavedení ŠVP, a v mnohých školách nedošlo zahájením realizace ŠVP k žádné skokové změně v kvalitě a způsobech výuky. Na podstatné rozdíly mezi dokumentem ŠVP a jeho realizací upozorňuje na základě rozhovoru s ústředním školním inspektorem také Doubrava (2009).



Za zmínku ještě stojí dvě podoby implementace formativního hodnocení do výuky. Nejsystematičtější práci s formativním hodnocením jsem zaznamenala na ZŠ Projektové, která se zapojila do pětiletého projektu, jehož cílem bylo zajistit, aby se v každé vyučovací hodině každé dítě učilo a dosahovalo maxima svého rozvoje. Přímě o formativní hodnocení sice v projektu nešlo, ale jeho potřeba vykrystalizovala společně se změnou výuky: *Ono to vlastně pomalu v tom projektu vyplynulo (...) Ono to k tomu prostě dospělo. Tak jak ta škola procházela různými semináři, různými programy, které se zaměřovaly na individualizaci, tak tomu vlastně přirozeně dospělo, jak to potom se má vlastně hodnotit* (Pr\_PK\_RK). Black a Wiliam (2005) byli přesvědčeni o tom, že formativní hodnocení se prolíná celým výchovně-vzdělávacím procesem a nelze uskutečnit změnu v pojetí hodnocení bez změny pojetí celé výuky, změny v práci učitele i žáků, tj. se změnou školy a přístupu hlavních aktérů se mění také způsob hodnocení. O provázanosti těchto dvou nádob píše také Nováčková (2006, 1): „Pokud chceme jinak učit, musíme jinak hodnotit, pokud chceme změnit hodnocení, musíme změnit výuku.“ Tím, kdo pozitivně ovlivnil implementaci formativního hodnocení, byla pedagogická konzultantka, která byla pro učitele **mentorem a facilitátorem**. Tento projekt, v němž byli učitelé dlouhodobě a systematicky vzděláváni a podporováni, se ukázal jako velmi efektivní. Je to např. v souladu s výzkumy Jonesové a Morelandové (2005) či Kahla (2005), které potvrdily, že pro implementaci formativního hodnocení jsou nutné ideální podmínky pro profesionální rozvoj učitelů, podporující vedení školy a celková kultura školy: *Dobrá škola se neobjeví jako hotová zmražená večeře, kterou vložíme na patnáct vteřin do mikrovlnné trouby; vzniká mírným varem pečlivě míšených přísad*. (Ted Sizer, in Fisher, 2011, s. 156)

Na druhém pólu se nachází učitelka Ladka ze SŠ Alternativní. Ta sice neznala pojem formativní hodnocení, ale komunikovala s žáky v souladu se zpětnou vazbou formativního hodnocení, respektovala jejich individualitu a snažila se, aby uspěl každý z nich. Používala pro to celou řadu metod a nástrojů formativního hodnocení, aniž by o tom věděla. Její přístup ale do velké míry přisuzují filosofii školy, v níž učila. Harlen a Jamesová (1997) ve svém výzkumu došli k podobnému závěru: tam, kde formativní hodnocení zaznamenali, si učitelé neuvědomovali jeho existenci. Naopak v případech, kdy učitelé věřili, že hodnotí formativně, jednalo se jen o doplněk sumativního hodnocení. K podobným závěrům došli další výzkumy (např. Bell & Cowie, 1997). U nás stejné závěry uvádí Poláčková (2009, s. 95): „za přínosné zjištění z empirického výzkumu považuji skutečnost, že formativní hodnocení může být učiteli využíváno, a to i tehdy, kdy teorie takového způsobu hodnocení není učiteli známa. Tato skutečnost byla pozorována v hodnocení učitelky Lenky, která do svých hodnotících aktivit zahrnuje formativní hodnocení a takto činí spíše spontánně, na základě pedagogického citu, bez hlubší znalosti teorie“.

Naopak tam, kde učitelé věřili, že hodnotí formativně (např. ZŠ Výběrová), se jednalo jen o doplněk sumativního hodnocení (srov. Harlen & James, 1997; Bell & Cowie, 2001; Poláčková, 2009).

### **Časová náročnost**

V souladu se zahraničními výzkumy (OECD, 2005; Starý, 2007; Looney, 2011) čeští učitelé upozorňovali na velmi vysokou časovou náročnost, která je s formativním hodnocením spojená<sup>83</sup>. Žaneta ji dávala do souvislosti zejména se slovním hodnocením, grafickým hodnocením pomocí schodů a poskytováním individuálních konzultací žáků. Za časově náročné označili učitelé také tvorbu sad kritérií (ZŠ Projektové) nebo vedení a hodnocení žákovských portfolio (ZŠ Písmenková, ZŠ Výběrová, ZŠ Projektová). Tato časová vytíženost může vést v konečném důsledku k tomu, že učitelé nemají čas opravovat žákům test a psát k nim zpětnou vazbu. Pokud však žák dostane zpětnou vazbu s výrazným časovým odstupem, nemá to už takový efekt na jejich učení. Navíc hrozí riziko přetížení, které je jednou z vnějších příčin vedoucích až k syndromu vyhoření učitelů, nebo přepracování, které se může negativně promítnout do třídního klimatu (viz cyklus účinků formativního hodnocení, obrázek 11, kapitola 2.5).

### **Formativní hodnocení je spravedlivé**

Za zajímavé zjištění považují, že formativní hodnocení je silně spojováno se spravedlivostí. Studie OECD (2005) zmiňuje, že podporuje spravedlivý přístup ke vzdělávání, protože poskytuje šanci každému žákovi, aby v rámci svých možností dosáhl maximálního rozvoje. Ukázal se, že také pro české žáky i jejich učitele se jedná o téma velmi významné, a s formativním hodnocením silně spjaté. Na ZŠ Výběrové u učitelky Ireny, u níž převládalo transmisivní pojetí výuky, cítili žáci nejvíce potřebu hovořit o příkladech nespravedlivého jednání. Naopak tam, kde učitelé využívali metody formativního hodnocení efektivně, žáci sami zmiňovali spravedlivost hodnocení (a nemuselo se jednat jen o kritéria hodnocení, která bývají se spravedlivostí spojována nejčastěji – např. Gipps, 1994).

---

<sup>83</sup> Mezi dalšími překážkami bývá uváděno: příliš velký počet žáků ve třídě, rozsáhlé požadavky stanovené kurikulem, počet žáků s odlišným mateřským jazykem ve třídách, zvyšující se počet žáků s nejrůznějšími specifickými vzdělávacími potřebami, nedostatečná podpora ze strany vedení školy a nesnadné prokazování výsledků formativního hodnocení (na rozdíl od snadné prokazatelnosti výsledků sumativního hodnocení). Heritagová (2007) dokonce tvrdí, že na hodnocení učitelé stále pohlíželi jako na konkurenta učení, místo toho, aby přijali myšlenku, že hodnocení je integrální součást vyučování a učení.

## 11 Závěr

Ve své disertační práci jsem se zabývala tématem, kterému je zejména v zahraničí věnována značná pozornost, protože se věří, že formativní hodnocení přispívá ke zlepšení výkonu žáků a celkové kvalitě vzdělávání. Je jím podoba implementace formativního hodnocení na sekundárním stupni vzdělávání.

Formativní hodnocení jsem definovala jako hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka v procesu učení. Tyto informace musí žákovi sdělovat, kde se právě nachází, ale také naznačovat to, co má dělat, aby se něčemu dalšímu naučil a dosáhl stanoveného cíle. Zároveň formativní hodnocení zahrnuje aktivní zapojení žáků do procesu hodnocení, a to skrze sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. Základními metodami, které jsou využívány k tomu, aby byl naplněn cíl formativního hodnocení, jsou: výchovně-vzdělávací cíle, kritéria hodnocení, poskytování zpětné vazby, sebehodnocení žáků a vrstevnické hodnocení.

Cílem výzkumného šetření bylo popsat reálnou podobu implementace formativního hodnocení do výuky na českých školách ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura na 2. stupni ZŠ, příp. 1. ročníku SŠ (ISCED 2) a zjistit postoje žáků k této podobě implementace.

Formativní hodnocení na úrovni ISCED 2 je u nás spíše ve fázi hledání cest, jakým způsobem má být implementováno. Pouze ZŠ Projektová za pomoci mentora dokázala zcela vědomě a systematicky formativní hodnocení do výuky zapojit: učitelka Kristýna plánovala svou výuku a stanovovala si také důkazy o učení žáků – jak pozná, že žáci stanovených cílů dosáhli. Používala sady kritérií, které žáci označili za účinný nástroj hodnocení i učení. Zároveň byli žáci zapojováni do hodnocení prostřednictvím sebehodnocení (sebehodnotící listy, hodnocení pohyby apod.) a vrstevnického hodnocení, v rámci nějž dokázali používat popisný jazyk zpětné vazby. Ostatní učitelé termín formativní hodnocení spíše neznali, podobně jako některé z metod, které využívá. Někdy ho však uplatňovali intuitivně, bez znalosti teorie.

Současné předpisy umožňují školám promyslet specifické systémy hodnocení, kterými lze implementaci formativního hodnocení podpořit. Přestože existuje klasifikační řád, učitelé mají relativní volnou ruku při výběru metod, technik a nástrojů hodnocení, promyšlený systém hodnocení z různých důvodů (nejčastěji zmiňována časová náročnost, vysoký počet žáků ve třídě apod.) nemusí být vždy zdárně doveden do konce a plnit očekávaný účel. Podle názoru žáků ani slovní hodnocení není zárukou, že získají výstižnou a motivující zpětnou vazbu ke svým výkonům. Přesto se zdá, že školám a učitelům se daří najít cesty, kterými žákům podávají informace o jejich výkonu, a tím jim pomáhají v učení, protože žáci neuváděli, že by trpěli nedostatkem informací o svém výkonu.

## **Limity výzkumného šetření**

Za limit výzkumného šetření lze označit ne vždy dostatečně trávený čas v terénu, tj. na školách a ve třídách, který byl často způsobem časovými možnostmi všech aktérů výzkumu (viz Bassey, 1999). Přesto lze z výzkumných zjištění usuzovat na jisté problémy ve zkoumané oblasti, kvantitativně či experimentálně ověřovat dopad jednotlivých metod, technik a nástrojů formativního hodnocení na výsledky českých žáků. Výzkum otevřel také další možnosti výzkumu, na které lze navázat – formativní hodnocení pohledem rodičů, důležitých aktérů v procesu učení žáků, koncept pupil voice (nejen v souvislosti s metodami formativního hodnocení), zúžení tématu pouze na otázky související s písemnou zpětnou vazbou nebo sebehodnocením žáků.

## **Vize**

Podle Looneyové (2011) by hodnocení mělo být integrální součástí učení, bezprostředně reagovat na žákovy výkony a poskytovat kvalitní informaci o vědomostech a dovednostech každého žáka i o způsobu jeho myšlení tak, aby bylo možno přizpůsobovat výuku jeho potřebám. Heritagová (2007) uvádí, že učitelé vnímají formativní hodnocení za konkurenta učení – projevuje se to v tom, když říkají, že jim hodnocení ubírá čas na učení. V tomto smyslu lze za pozitivní vnímat krok MŠMT, které si uvědomilo pozitivní efekty formativního hodnocení na učení žáků, stejně jako nedostatečné podpory učitelů z jejich strany. Snad proto se ve Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (2014, s. 31) zavázalo rozvíjet opatření s cílem: „vytvořit platformu pro podporu formativního hodnocení dětí, žáků a studentů; rozvíjet evaluační nástroje k monitoringu všech (...) aspektů žákova výkonu spolu s detailní specifikací dovedností potřebných k podání žádoucího výkonu a s ukázkami vyhodnocených žákovských prací – mezi evaluační nástroje je přitom třeba připomenout nejen nástroje testového charakteru, ale i pozorování a obsahovou analýzu žákovy práce a žákovských výstupů (...)“. Jedním ze základních cílů výše zmíněné Strategie je rovněž modernizovat systém hodnocení na úrovni dítěte, žáka a studenta. Znamená to větší důraz na formativní hodnocení, které je provázené se sledováním individuálního pokroku žáků. V tomto ohledu je slíbena učitelům maximální podpora, aby se naučili zpětnou vazbu poskytovat. Česká školní inspekce by měla připravit pro učitele metodickou příručku, aby věděli, jak formativní hodnocení do výuky zavádět. Doufejme, že již v nadcházejících letech budeme svědky toho, že naši učitelé budou používat hodnocení, které podporuje učení žáků, zcela vědomě a efektivně; žáci i jejich rodiče ho přijmou za své a uvědomí si jeho sílu v podpoře učení.

## 12 Seznam použitých informačních zdrojů

- Allal, L., & Lopez, L. M. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. In *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*, 241–264
- Amonašvili, Š. A. (1987). *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků: experimentální pedagogická studie*. Praha: Ústřední knihovna – Oborové informační středisko Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.
- Andrade, H. L., & Cizek, G. J. (2010). *Handbook of formative assessment*. New York: Routledge.
- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2010). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12–19.
- Andrášová, H. (2006). *Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ*. Praha: Raabe.
- Arter, J., & McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom. Using performance criteria for assessing and improving student performance*. Thousands Oaks: Corwin Press.
- Assessment Reform Group. *Assessment for Learning: 10 principles: Research-based principles to guide classroom practice*. Dostupné z [http://www.researchgate.net/publication/271849158\\_Assessment\\_for\\_Learning\\_Research-based\\_principles\\_to\\_guide\\_classroom\\_practice\\_Assessment\\_for\\_Learning](http://www.researchgate.net/publication/271849158_Assessment_for_Learning_Research-based_principles_to_guide_classroom_practice_Assessment_for_Learning)
- Ayala, C. C., Shavelson, R. J., Araceli Ruiz-Primo, M., Brandon, P. R., Yin, Y., Furtak, E. M., et al. (2008). From formal embedded assessments to reflective lessons: The development of formative assessment studies. *Applied Measurement In Education*, 21(4), 315–334.
- Babiaková, S. (2012). Komparácia profesijných činností slovenských, českých a poľských učiteľov na primárnom stupni školy. *Pedagogická Orientace*, 22(2), 222–242.
- Bailey, A. L., & Drummond, K. V. (2006). Who is at risk and why? Teachers' reasons for concern and their understanding and assessment of early literacy. *Educational Assessment*, 11(3-4), 149–178.
- Bagley, S. (2010). Students, Teachers and Alternative Assessment in Secondary School: Relational Models Theory (RMT) in the Field of Education. *Australian Educational Researcher*, 37(1), 83-106.
- Bartošová, J., & Fryč, J. (2011). *Vysvědčení jako součást dějin školství: od 18. století po současnost*. Praha: Národní pedagogické muzeum a knihovna J.A. Komenského.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Baumeister, R. F., Hutton, D. G., & Cairns, K. J. (1990). Negative effects of praise on skilled performance. *Basic*, 11(2), 131–148.
- Bell, B., & Cowie, B. (2001). The characteristics of formative assessment in science education. *Science Education*, 85(5), 536–553.
- Belz, H., & Siegrist, M. (2011). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25.
- Black, P. (1998). Formative assessment: Raising standards inside the classroom. *School Science Review*, 80(291), 39–46.
- Black, P. (2005). Formative assessment: views through different lenses. *Curriculum Journal*, 16(2), 133–135.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment In Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.

- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148. Dostupné z <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>
- Black, P., & Wiliam, D. (2005). Changing teaching through formative assessment: Research and practice. *Formative Assessment*. Paris: OECD. Dostupné z <http://www.oecd.org/dataoecd/53/30/34260938.pdf>
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81–90.
- Black, P., Harrison, Ch., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8–21.
- Bloom, B. S. (1978). New views of the learner: Implications for instruction and curriculum. *Educational Leadership*, 35(7), 563–575.
- Bloom, B. S. (1984). The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Leadership*, 41(8), 4–17.
- Bloom, B. S., Hastings, J., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw Hill.
- Borg, J. (2001). Equitable assessment. *Australian Senior Mathematics Journal*, 15(2), 46–58.
- Brinko, K.T. (1993). The practices of giving feedback to improve teaching: What is effective. *Journal of Higher Education*, 64(5), 574–593.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Brücknerová, K. (2011). Paleta hodnotících situací a hodnotících přístupů ve výtvarné výchově. *Studia Paedagogica*, 16(2).
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review Of Educational Research*, 65(3), 245–281.
- Byčkovský, P., & Kotásek, J. (2004). Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: Revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika*, 40(3), 227–242.
- Cangelosi, J. S. (2006). *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál.
- Cartney, P. (2010). Exploring the use of peer assessment as a vehicle for closing the gap between feedback given and feedback used. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 551–564.
- Cauley, K. M., & McMillan, J. H. (2009). Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. *Clearing House*, 83(1), 1–6.
- Cizek, G. J. (2010). An introduction to formative assessment: History, characteristics, and challenges. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (s. 3–17). New York: Routledge.
- Clark, I. (2010). Formative assessment: 'There is nothing so practical as a good theory'. *Australian Journal Of Education (Acer Press)*, 54(3), 341–352.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205–249.
- Clarke, S. (2005). *Formative assessment in the secondary classroom*. London: Hodder Murray.

- Cowie, B. (2005). Pupil commentary on assessment for learning. *Curriculum Journal*, 16(2), 137–151.
- Cowie, B., & Bell, B. (1999). A model of formative assessment in science education. *Assessment In Education: Principles, Policy & Practice*, 6(1), 101–116.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Crossouard, B., & Pryor, J. (2012). How theory matters: formative assessment theory and practices and their different relations to education. *Studies in Philosophy and Education*, 31, 251–263.
- Current Perspectives on Assessment*. (2005). Victoria: Office of Learning and Teaching, Department of Education and Training. Dostupné z [http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/teachlearn/student/assessment\\_current\\_per.pdf](http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/teachlearn/student/assessment_current_per.pdf)
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čapek, R. (2006). Jak hodnotit kompetence. *Moderní Vyučování*, 12(6), 7–8.
- Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič*. Praha: Grada.
- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika*. Praha: Grada.
- Čermák, I., & Štěpaníková, I. (1997). Validita v kvalitativním psychologickém výzkumu. *Československá Psychologie*, (6), 503–512. Dostupné z [http://is.muni.cz/el/1423/jaro2006/PSY474/VAL\\_Kval\\_vyzk.txt](http://is.muni.cz/el/1423/jaro2006/PSY474/VAL_Kval_vyzk.txt)
- Červenka, S. (1992). *Angažované učení*. Praha: Tomáš Houška.
- Červenka, S. (1993). *Učit se. Učit se? Učit se!: (angažované učení v praxi)*. Praha: Strom.
- Červenka, S. (1994). *Slovní hodnocení*. Kroměříž: IUVENTA.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Dekker, T., & Feijs, E. (2005). Scaling up strategies for change: change in formative assessment practices. *Assessment In Education: Principles, Policy*, 12(3), 237–254. <http://doi.org/10.1080/09695940500337215>
- DeNisi, A. S., & Kluger, A. N. (2000). Feedback effectiveness: Can 360-degree appraisals be improved?. *Academy Of Management Perspectives*, 14(1), 129–139.
- Dunn, L., Parry, S., & Loo, Ch. (2002). Seeking quality in criterion referenced assessment. *Education-line*. Dostupné z <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002257.htm>
- Duschl, R. A., & Gitomer, D. H. (1997). Strategies and challenges to changing the focus of assessment and instruction in science classrooms. *Educational Assessment*, 4(1), 37–73.
- Dvořák, D. (1996). Hodnocení formativní a sumativní. *Obecná/občanská Škola*, 2(2), 6–9.
- Dvořák, D. (2012). *Od osnov ke standardům: proměny kurikulární teorie a praxe*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). *Škola v globální době: Proměny pěti českých základních škol*. Praha: Karolinum.
- Dvořáková, K. (2007). Portfolio v didaktice angličtiny. In M. Píšová (Ed.), *Portfolio v profesní přípravě učitele* (s. 81–86). Pardubice: Univerzita Pardubice.

- Dvořáková, I. (2010). Obsahová analýza / formální obsahová analýza / kvantitativní obsahová analýza. *Antropowebzin*, (2), 95–99. Dostupné z <http://antropologie.zcu.cz/obsahova-analyza-formalni-obsahova-analyza-quantitativni-obsahova-analyza>
- Dvořáková, K. (2011). *Výuka cizích jazyků v pojetí waldorfské pedagogiky: se zaměřením na 1. stupeň ZŠ*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Dvořáková, M. (2011). Hodnocení ve vyučování. In A. Vališová & H. Kasíková (Eds.), *Pedagogika pro učitele* (s. 249–268). Praha: Grada.
- Dyrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Earl, L. M. (2003). *Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks: Corwin, Press.
- Earl, L., & Katz, S. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind: Assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning*. Canada: Government of Manitoba.
- Elshout-Mohr, M. (1994). Feedback in self-instruction. *European Education*, 26(2), 58–72.
- Esteban, N. M., & De Larios, J. R. (2010). The use of models as a form of written feedback to secondary school pupils of English. *International Journal of English Studies*, 10(2), 143–170.
- Evers, W. M., & Walberg, H. J. (2004). *Testing student learning, evaluating teaching effectiveness*. Stanford, California: Hoover Institution Press.
- Ezzy, D. (2002). *Qualitative analysis: practice and innovation*. London: Routledge.
- Falchikov, N. (2001). *Learning together: Peer tutoring in higher education*. London: Routledge Falmer.
- Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287–322.
- Finlay, L. (2002). "Outing" the Researcher: The Provenance, Process, and Practice of Reflexivity. *Qualitative Health Research*, 12(4), 531–545.
- Fisher, D., & Frey, N. (2009). Feed up, back, forward. *Educational Leadership*, 67(3), 20–25.
- Fisher, D., & Frey, N. (2012). Making TIME for Feedback. *Educational Leadership*, 70(1), 42–47.
- Fisher, R. (2011). *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál.
- Floréz, M. T., & Sammons, P. (2013). *Assessment for learning: effects and impact*. Oxford: Oxford University Department of Education.
- Fluckiger, J., Vigil, Y. T., Pasco, R., & Danielson, K. (2010). Formative feedback: Involving students as partners in assessment to enhance learning. *College Teaching*, 58(4), 136–140.
- Fontana, J. (1995). Portfolio assessment: Its beginnings in Vermont and Kentucky. *NASSP Bulletin*, 79, 25–30.
- Forster, M., & Masters, G. (1996). *Assessment Resource Kit*. Melbourne, Australia: Acer.
- Freiermuth, M. R. (1998). *L2 error correction: Criteria and techniques*. Dostupné z <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/97/sep/freiermuth.html>
- Frey, N., & Fisher, D. (2011). Feedback and feed forward. *Principal Leadership*, 11(9), 90–93.
- Fulcher, G. & Svalberg, M. A-L. (2013). Limited Aspects of Reality: Frames of reference in language assessment. *International Journal of English Studies* 13(2), 1–19.
- Gadsby, C. and Edited by Jackie Beere. (2012). *Perfect Assessment for Learning*. Bancyfelin: Independent Thinking.
- Gamlem, S. M., & Munthe, E. (2013). Mapping the quality of feedback to support students' learning in lower secondary classrooms. *Cambridge Journal Of Education*, 44(1), 75–92.



- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavriel, J. (2013). Assessment for learning: A wider (classroom-researched) perspective is important for formative assessment and self-directed learning in general practice. *Education For Primary Care*, 24(2), 93–96.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Washington, D.C.: Falmer Press.
- Graue, M. E. (1993). Integrating theory and practice through instructional assessment. *Educational Assessment*, 1(4), 283–309.
- Grecmanová, H., & Urbanovská, E. (1996). *Waldorfská škola*. Olomouc: Nakladatelství HANEX.
- Greger, D. (2007). Spravedlivost evropských školských systémů očima žáků. In D. Greger & V. Ježková (Eds.), *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace* (s. 187–206). Praha: Karolinum.
- Griifn, P., Gillis, S., & Calvitto, L., (2007). Standards-referenced assessment for vocational education and training in schools. *Australian Journal of Education*, 51(1), 19–38.
- Guskey, T. R. (2007). Closing achievement gaps: Revisiting Benjamin S. Bloom's "Learning for mastery". *Journal Of Advanced Academics*, 19(1), 8–31.
- Guskey, T. R. (2010). Lessons of mastery learning. *Educational Leadership*, 68(2), 52–57.
- Guskey, T. R., & Bailey, J. M. (2001). *Developing grading and reporting systems for student learning*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Hanková, Z. (2008). Kooperace jako prostředek i cíl. In K. Starý (Ed.), *Pedagogika ve škole* (s. 33–46). Praha: Portál.
- Hansen Čechová, B. (2009). *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál.
- Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment In Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365–379.
- Hattie, J. (2003). *Formative and summative interpretations of assessment information*. Auckland, New Zealand: University of Auckland.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review Of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hausenblas, O. (2012). Formativní hodnocení je proces, nikoli výsledek. *Kritické listy*, 45, 6–8.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2012). Společenská krize: Důsledky pro pojetí edukace jakožto starosti o člověka. In Z. Helus & H. Lukášová (Eds.), *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: Filozofická východiska a pedagogické souvislosti* (s. 7–40). Praha: Asociace waldorfských škol ČR.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Heritage, M. (2007). Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140–145.
- Heritage, M. (2010). *Formative assessment and next-generation assessment systems: Are we losing an opportunity?* Washington, D.C.: Council of Chief State School Officers.
- Herman, J. L., & Winters, L. (1994). Portfolio research: A slim collection. *Educational Leadership*, 52(2), 48–55.

- Hinton, Ch., et al. (2008). Brain research, learning and emotions: Implications for education research, policy and practice. *European Journal of Education*, 43(1), 87–103.
- Hník, O. (2014). *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchového oboru*. Praha: Karolinum.
- Hník, O. (2009). Ze školy mizí prostor pro otázky, tvořivá hledání a zamyšlení. *Kritické Listy*, (36), 14–16.
- Holt, J. (1994). *Proč děti neprospívají*. Praha: Agentura STROM.
- Holt, J. (1995). *Jak se děti učí*. Praha: Agentura STROM.
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel?* Praha: Portál.
- Huelser, B. J., & Metcalfe, J. (2012). Making related errors facilitates learning, but learners do not know it. *Memory & Cognition*, 40(4), 514–527.
- Hughes, G. (2011). Towards a personal best: A case for introducing ipsative assessment in higher education. *Studies in Higher Education*, 36(3), 353–367.
- Chapman, C., & King, R. (2005). *Differentiated assessment strategies: One tool doesn't fit all*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Chappuis, J. (2009). *Seven strategies of assessment for learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Chappuis, S., & Chappuis, J. (2007–2008). The best value in formative assessment. *Educational Leadership: Informative Assessment*, 65(4), 14–19.
- Charmez, K. (2006). *Constructing grounded theory*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Chvál, M. (2008). Jak poznáme, že se žáci něco naučili? In K. Starý (Ed.), *Pedagogika ve škole* (s. 47–67). Praha: Portál.
- Chvál, M., & Novotná, J. (Eds.). (2008). *Pedagogický rozvoj školy: [sborník z konference INOSKOP]*. Praha: Portál.
- Chvál, M., Procházková, I., & Straková, J. (2015). *Hodnocení výsledků vzdělávání didaktickými testy*. Praha: ČŠI. Dostupné z <http://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Hodnoceni-vysledku-vzdelavani-didaktickymi-testy>
- Ilies, R., & Judge, T. A. (2005). Goal regulation across time: The effects of feedback and affect. *Journal Of Applied Psychology*, 90(3), 453–467.
- Janghorban, R., Roudsari, R. L., & Taghipour, A. (2014). Skype interviewing: The new generation of online synchronous interview in qualitative research. *International Journal Of Qualitative Studies On Health And Well-Being*, 9. Dostupné z <http://doi.org/10.3402/qhw.v9.24152>
- Jones, A., & Moreland, J. (2005). The importance of pedagogical content knowledge in assessment for learning practices: a case-study of a whole-school approach. *Curriculum Journal*, 16(2), 193–206. <http://doi.org/10.1080/09585170500136044>
- Kadlecová, T. (2011). Nástroje hodnocení podporující objevování a učení. *Metodický portál: Články*. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/11145/NASTROJE-HODNOCENI-PODPORUJICI-OBJEVOVANI-A-UCENI.html>
- Kahl, S. (2005). Where in the world are formative tests? Right under your nose!. *Education Week*, 25(4), 11.
- Kalhous, Z. (2009). Výukové cíle a jejich taxonomie. In Z. Kalhous, O. Obst, et al. (Eds.), *Školní didaktika* (s. 273–292). Praha: Portál.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kasíková, H. (2010). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
- Kasíková, H. (2005). *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: Aisis.
- Kasíková, H. (1997). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.

- Kasíková, H. (2011). Cíle vyučování. In A.Vališová & H. Kasíková (Eds.), *Pedagogika pro učitele* (s. 135–142). Praha: Grada.
- Kasíková, H. (2011). Vzdělávací a výukové strategie pro žáky rozmanitých schopností. In *Diverzita a diferenciaci v základním vzdělávání* (s. 217–246). Praha: Karolinum.
- Kasíková, H., & Valenta, J. (1994). *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování: (pohledy pedagogické)*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii.
- Kasíková, H., & Žák, V. (2011). *Učíme děti učit se. Hospitační arch*. Praha: NÚV. Dostupné z [http://kdf.mff.cuni.cz/vyzkum/materialy/p16\\_manual\\_Ucime\\_deti.pdf](http://kdf.mff.cuni.cz/vyzkum/materialy/p16_manual_Ucime_deti.pdf)
- Kašparová, J., Starý, K., & Šumavská, G. (2011). *Výukové strategie v praxi pilotních odborných škol*. Praha: NUOV.
- Kašparová, V. (2014). Národní zpráva šetření TALIS 2013. Praha: Česká školní inspekce.
- Kiryakova, G. (2010). Using information technologies to carry out formative assessment. *Trakia Journal of Science*, 8(3), 11–20.
- Klenowski, V. (1995). Student self-evaluation processes in student-centred teaching and learning contexts of Australia. *Assessment In Education: Principles, Policy & Practice*, 2(2), 145–163.
- Klímová, K. (2014). Několik poznámek k opravě, hodnocení a klasifikaci slohových prací. *Komenský; časopis pro učitele 1. až 5. ročníku základní devítileté školy* 139(1), 55–58.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284.
- Kluska, P. (2009). *Představy žáků a ZŠ a studentů SŠ a VŠ o správném a nesprávném zkoušení a hodnocení (známkování)*. (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Psychologický ústav.
- Knecht, P., & Dvořák, D. (2013). Etika vědecké práce a publikování pro mírně pokročilé. *Pedagogická Orientace*, 23(4), 554–578.
- Knecht, P., & Lokajíčková, (2013). Učební úlohy jako příležitosti k rozvíjení a dosahování očekávaných výstupů: analýza koherence učebnic a RVP ZV. *Pedagogika*, 63(2), 169–183.
- Koç, C. (2011). The views of prospective class teachers about peer assesment in teaching practice. *Educational Sciences: Theory & Practice*.
- Koenig, J. A. (Ed.). (2011). *Assessing 21st century skills*. Dostupné z <http://www.nap.edu/catalog/13215/assessing-21st-century-skills-summary-of-a-workshop>
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- Kolář, Z., & Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování*. Praha: Grada.
- Kolektiv autorů. (2005). *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál.
- Köller, O. (2005). Formative assessment in classrooms: A review of the empirical German literature. In OECD, *Formative Assessment – Improving Learning in Secondary Classrooms* (s. 265–279).
- Korčáková, J. (2004). *Chyba a učení cizím jazykům*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Korthagen, F. et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kosíková, V. (2001). *Úvod do humanistické pedagogiky: filosofické, psychologické a pedagogické hledisko*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Kosíková, V. (2008). Kritéria evaluace vyučovacího procesu. *Metodický Portál: Články*. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/g/2474/KRITERIA-EVALUACE-VYUCOVACIHO-PROCESU.html>
- Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada.

- Kosíková, V., & Černá, K. (2013). Výzkum kvality informační funkce hodnocení ve středoškolské praxi. *Pedagogika*, (3), 372–392.
- Kosová, J. (2006). Jazyk a jazyková komunikace: Český jazyk a literatura (s důrazem na složky jazyková výchova a komunikační a slohová výchova). In H. Andrášová (Ed.), *Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ* (s. 21–24). Praha: Raabe.
- Kostečka, J. (2013). Hodnocení slohových prací středoškoláků, včetně maturitních. *Český jazyk a literatura*, 63(3), 134–145.
- Košťálová, H. (2010). MUP neboli mapa učebního pokroku. *Kritické Listy*, (40), 13–16.
- Košťálová, H. (2011). Popisné záznamy při práci se čtenářským vývojovým kontinuem. *Kritické Listy*, (43), 8–11.
- Košťálová, H., & Straková, J. (2008). *Hodnocení. Důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV.
- Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
- Kovalíková, S. (1995). *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála.
- Kovařovic, J. (2004). Evaluace v práci školy. In E. Walterová a kol., *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido.
- Kovařovic, J., et al. (1998). NEMES 1990 – 1998: Vytváření koncepce a nové formy práce. *Pedagogika*, 41(4), 344–350.
- Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD.
- Kratochvílová, J. (2012). Aktivní spoluúčast žáka při hodnocení – zdroj inspirace rozvoje osobnosti žáka. In H. Lukášová (Ed.), *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení* (s. 151–180). Praha: Asociace waldorfských škol.
- Kratochvílová, J. (2014). Znamky versus slovní hodnocení. *Učitel'ské Noviny*, 117(29), 12.
- Kratochvílová, S. (2006). Hodnocení při hodinách českého jazyka. *Moderní vyučování*, 12(8), 13–15.
- Krejčová, J., & Kargerová, J. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Portál.
- Křivohlavý, J. (2010). *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Kulič, V. (1992). Chybami se člověk učí - ale kdy a jak? *Pedagogika*, 42(3), 1-12.
- Kulič, V. (1971). *Chyba a učení*. Praha: SPN.
- Kulhavy, R. W., & Stock, W.A. (1989). Feedback in written instructions: The place of response certitude. *Educational Psychology Review*, 1, 279–308.
- Kwan, K. P., & Leung, R. (1996). Tutor versus peer group assessment of student performance in a simulation training exercise. *Assessment*, 21(3), 205–214.
- Kyriacou, C. (2008). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
- Lee, I. (2007). Feedback in Hong Kong secondary writing classrooms: Assessment for learning or assessment of learning? *Assessing Writing*, 12(3), 180–198.
- Leix, A. E. (2006). *Transkripce audionahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém* (Disertační práce). MU FSS, Brno.
- Laufková, V., & Novotná, K. (2014). Školní hodnocení z pohledu žáků. *Orbis Scholae*, 8(1), 111–127.
- Leitch, R. a kol. (2008). Consulting Pupils on the Assessment of their Learning.. In *Teaching and Learning Research Briefing*, 36. Dostupné z <http://www.tlrp.org/pub/documents/Leitch%20RB%2036%20FINAL.pdf>

- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2008). *Response to assessment feedback: The effects of grades, praise, and source of information*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2008). *The effects of differential feedback on students' performance*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.
- Looney, J. W. (2009). Assessment and innovation in education. In OECD, *OECD Education Working Papers No. 24*. OECD Publishing. Dostupné z <http://www.oecd.org/edu/43338180.pdf>
- Looney, J. W. (2011). Integrating formative and summative assessment: Progress toward a seamless system? In OECD, *OECD Working Paper No. 58*. OECD Publishing.
- Lukášová, H. (2012). Pojetí edukace z hlediska kvality života dětí a školní hodnocení. In H. Lukášová (Ed.), *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: Filozofická východiska a pedagogické souvislosti* (s. 181–217). Praha: Asociace waldorfských škol ČR.
- Lukášová, H. (Ed.). (2012). *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2007). Učení ve školním kontextu. In J. Čáp & J. Mareš (Eds.), *Psychologie pro učitele* (s. 385–410). Praha: Portál.
- Mareš, J. (2013a). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2013b). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická Orientace*, 23(4), 427–454.
- Mareš, J., & Gavora, P. (1999). *Anglicko-český slovník pedagogický*. Praha: Portál.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Mareš, J., & Ouhrabka, M. (2007). Dětské interpretace světa a žákovo pojetí učiva. In J. Čáp & J. Mareš (Eds.), *Psychologie pro učitele* (s. 411–440). Praha: Portál.
- Marešová, M. (2011). Knižní „cukrárny“ aneb Čtenářské kontinuum v praxi. *Kritické Listy*, (43), 5–7.
- Marshall, B. (2011). *Testing English. Formative and summative approaches to English assessment*. London: Continuum.
- Marzano, R. J. (2006). *Classroom assessment & Grading that work*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- McInerney, D., Brown, G. T., & Liem, A. D. (2009). *Student perspectives on assessment: what students can tell us about assessment for learning*. Charlotte, NC: Information Age Pub.
- McKinsey & Company. (2010). *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha: McKinsey & Company.
- McLaren, S. (2012). Assessment is for learning: supporting feedback. *International Journal of Technology & Design Education*, 22(2), 227–245.
- McMillan, J. H. (2007). *Formative classroom assessment: theory into practice*. New York: Teachers College Press.
- McMillan, J. H. (2010). The practical implications of educational aims and contexts for formative assessment. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment*. New York: Routledge.
- Mehmood, T. (Ed.). (2012). Impact of formative assessment on academic achievement of secondary school students. *International Journal of Business and Social Science*, 3(17), 101–104.

- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mertin, V., & Krejčová, L. (2012). *Metody a postupy poznávání žáka: Pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Mertler, Craig A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25).
- Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál.
- Metelková Svobodová, R. (2012). Princip komplexnosti ve výuce mateřštiny – nepostradatelná součást rozvíjení dovedností žáků 1. Stupně ZŠ. In *Komplexnosť a integrita v predprimárnej, primárnej a špeciálnej edukácii. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s mezinárodnou účasťou organizovanej Pedagogickou fakultou PU pri príležitosti 15. Výročia založenia Prešovskej univerzity v Prešove* (s. 386–392). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2012.
- Miková, Š., & Stang, J. (2010). *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Praha: Portál.
- Minaříková, E., & Janík, T. (2012). Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická Orientace*, 22(2), 181-204. <http://doi.org/10.5817/PedOr2012-2-181>
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Morgan, D. L. (2001). Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu. Tišnov: Sdružení SCAN.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: what, when and how?. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3). Retrieved December 29, 2015 from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=3>. This paper has been viewed 451,506 times since 3/29/2000.
- Murphy, R. F., Penuel, W. R., Means, B., Korbak, C., Whaley, A., & Allen, J. E. (2002). *E-DESK: A review of recent evidence on the effectiveness of discrete educational software*. Menlo Park, California: SRI International.
- Musil, J. (1994). *Měníme vyučování: postupy - argumenty - ukázky*. Praha: Strom.
- Myhill, D., & Warren, P. (2005). Scaffolds or straitjackets? Critical moments in classroom discourse. *Educational Review*, 57(1), 55–69.
- Nekola, M., Geissler, H., & Muralová, M. (2011). Současné metodologické otázky veřejné politiky. Praha: Karolinum.
- Newton, P. E. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in Education*, 14(2), 149–170.
- Nezvalová, D. (2010). Autentické hodnocení v konstruktivistické třídě. In D. Nezvalová (Ed.), *Inovace v přírodovědném vzdělávání* (s. 33–54). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z <http://zvyp.upol.cz/publikace/nezvalova1.pdf>
- Nicol, D. L., & Macfarlane-Dick, D. (2004). *Rethinking formative assessment in HE: A theoretical model and seven principles of good feedback practice*. Dostupné z [http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/assessment/web0015\\_rethinking\\_formative\\_aessment\\_in\\_he.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/assessment/web0015_rethinking_formative_aessment_in_he.pdf)
- Nováčková, J. (2006a). O chybování: Reakce na článek S. Kratochvílové Návěst a hodnocení pravopisných dovedností. *Moderní Vyučování*, 12(10), 5–6.
- Nováčková, J. (2006b). Slovní hodnocení: Jedna z možností obrazu o procesu vzdělávání dítěte. In H. Andrášová (Ed.), *Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ* (s. 1–10). Praha: Raabe.
- Novotná, K., & Krabsová, V. (2013). Formativní hodnocení: případová studie. *Pedagogika*, 63(3), 355–371.

- O'Donnell, A. M., & Topping, K. J. (1998). Peer assessing peers: Possibilities and problems. In K. J. Topping & S. Ehly (Eds.), *Peer-assisted learning* (s. 255–278). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- OECD. (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. OECD Publishing.
- OECD. (2013). *PISA 2012 results: What students know and can do. Student performance in mathematics, reading and science*. PISA: OECD Publishing.
- Orsmond, P., Merry, S., & Callaghan, A. (2004). Implementation of a formative assessment model incorporating peer and self-assessment. *Innovations In Education And Teaching International*, 41(3), 273–290.
- Otépková, R. (2006). *Způsoby hodnocení žáků na 2. stupni ZŠ* (diplomová práce). UTB: Zlín.
- Palečková, J., Tomášek, V., et al. (2013). *Hlavní zjištění PISA 2012. Matematická gramotnost patnáctiletých žáků*. Praha: ČŠI.
- Panadero, E., Tapia, J. A., & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning And Individual Differences*, 22(6), 806–813.
- Parrott, M. (1993). *Tasks for language teachers*. Cambridge: Cambridge university press.
- Pasch, M. (2005). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research: integrating theory and practice: the definitive text of qualitative inquiry frameworks and options*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice*. Fourth edition. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: PedF UK.
- Pavelková, I. (2007). Žákovské postoje k učení a ke škole - konstanty a proměny. In *Prožívání sebe a měnícího se světa* (s. 32). Praha: FF UK.
- Peckham, G., & Sutherland, L. (2000). The role of self assessment in moderating students' expectations. *South African Journal For Higher Education*, 14(2), 67–72.
- Pepin, B. (1998). Curriculum, cultural traditions and pedagogy: Understanding the work of teachers in England, France and Germany. In *Education-line*. Dostupné z <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000872.htm>
- Perrenoud, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning. *Assessment In Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 85–102.
- Peterson, P. L. (1979). Direct instruction reconsidered. In P. L. Peterson & H. J. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings and implications* (s. 56–68). Berkeley: McCutchan.
- Petrová, Z., & Pupala, B. (2008). K súčasným pedagogickým diskusiám o zóně najbližšieho vývinu. *Pedagogika*, (2), 117–130.
- Petrů-Kicková, P. (1995). Klasifikace jako verdikt? *Učitel'ské Noviny*, 98(44), 14.
- Petty, G. (2008). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Pike, G., & Selby, D. (1994). *Globální výchova*. Praha: Grada.
- Pišová, M. (Ed.). (2007). *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Piřha, P. (1996). Trojka není ostuda!: Několik poznámek o klasifikaci a slovním hodnocení. *Obecná/občanská Škola: Informace. Náměty. Zkušenosti*, 2(2), 10–11.
- Piřha, P., & Helus, Z. (1994). *Návrh pojetí občanské školy*. Praha: Portál.

- Poláčková, M. (2009). *Formativní hodnocení* (diplomová práce). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Popham, W. J. (2006). All About Accountability/Phony Formative Assessments: Buyer Beware! *Educational Leadership*, 64, 86–87. Dostupné z <https://www.ascd.org/portal/site/ascd/menuitem.459dee008f99653fb85516f762108a0c>
- Powell, R. A., & Single, H. M. (1996). Focus Groups. *International Journal For Quality In Helth Care*, 8(5), 499–504.
- Průcha, J. (1982). Psychodidaktická teorie B. S. Blooma. *Pedagogika*, (2), 209–219.
- Průcha, J. (2012a). 20 let České asociace pedagogického výzkumu: historie a výzvy současnosti. *Pedagogická Orientace*, 22(4), 596–607.
- Průcha, J. (2012b). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.
- Průcha, J., et al. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J., & Švaříček, R. (2009). Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická Orientace*, 19(2), 89–105.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rabušicová, M., Šed'ová, K., Trnková, K., & Čiháček, V. (2004). *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rakoušová, A. (2008). *Integrace obsahu vyučování: Integrované slovní úlohy napříč předměty*. Praha: Grada.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definiton of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4–13.
- Richter, T. (Ed.). (2013). *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy: Pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR.
- Robinson, V., & Hohepa, M. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration [BES]*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Rogers, C. (1998). *Způsob bytí*. Praha: Portál.
- Ronovský, V. (2011). *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: Fabula.
- Roos, B. (2002). ICT, assessment and the learning society. *Education-Line*. Dostupné z <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002287.htm>
- Roupec, P. (1995). O proměnách ČŠI. *Učitel'ské Noviny*, 98(32), 6–7.
- Rowe, M. B. (1986). Wait time: Slowing down may be a way od speeding up. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 43. Dostupné z <http://www.sagepub.com/eis2study/articles/Budd%20Rowe.pdf>
- Rowley, J. (2002). Using case studies in research. *Management Research News*, 25(1), 16–27. Dostupné z [http://www.psyking.net/HTMLobj-3843/using\\_case\\_study\\_in\\_research.pdf](http://www.psyking.net/HTMLobj-3843/using_case_study_in_research.pdf)
- Ruiz-Primo, M. A., & Furtak, E. M. (2006). Informal formative assessment and scientific inquiry: Exploring teachers' practices and student learning. *Educational Assessment*, 11(3–4), 205–235.
- Rýdl, K. (2001). *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. Praha: ISV nakladatelství.
- Rýdl, K. (2002). Alternativní školy, inovace ve vzdělávání, pedagogický výzkum. *Učitel'ské listy*, 9(6), 5–7.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment In Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77–84.



- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 35(5), 535–550.
- Santiago, P., Gilmore, A., Nusche, D., & Sammons, P. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*. OECD Publishing. Dostupné z <http://www.oecd.org/dataoecd/33/47/49479976.pdf>; český překlad studie: [www.msmt.cz/file/20716\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/20716_1_1/)
- Scrivener, J. (1994). *Learning teaching*. Oxford: Heinemann.
- Sebba, J., Deakon Crick, R., Ju, G., Lawson, H., & Harlen, W. (2008). *Impact of self and peer assessment on students in secondary schools*. Dostupné z [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/222258/DCSF-EPPI-05-08.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/222258/DCSF-EPPI-05-08.pdf)
- Shánilová, I. (2010). Hodnocení žáků základní školy. *Orbis scholae*, 4(1), 41–53.
- Shavelson, R. J., Young, D. B., Ayala, C. C., Brandon, P. R., Furtak, E. M., Ruiz-Primo, M. A., et al. (2008). On the impact of curriculum-embedded formative assessment on learning: A collaboration between curriculum and assessment developers. *Applied Measurement In Education*, 21(4), 295–314.
- Shepard, L. A. (2005). Linking formative assessment to scaffolding. *Educational Leadership*, 63(3), 70–74.
- Shepard, L. A. (2008). The role of assessment in a learning culture. *Journal Of Education*, 189(1/2), 95–106.
- Shepard, L. A., Rebello, N. S., Engelhardt, P. V., & Singh, C. (2012). Assessment lessons from K-12 education research: Knowledge representation, learning, and motivation. *2011 Physics Education Research Conference*, 73–76.
- Schimunek, F. P. (1994). *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál.
- Silverman, D. (2005). *Ako robiť kvalitatívny výskum: praktická príručka*. Bratislava: Ikar.
- Simons, H. (1996). The paradox of case study. *Cambridge Journal Of Education*, 26(2), 225–240.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
- Slavík, J. (2003). Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe. *Pedagogika*, 53(1), 5–25.
- Slavík, J. (2009). Hodnocení a klasifikace žáků a studentů. In *Pedagogická encyklopedie* (s. 587–593). Praha: Portál.
- Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. (2006). Praha: Academia.
- Spilková, V. (1994). Nové přístupy k hodnocení žáků při vyučování. In S. Červenka (Ed.), *Slovní hodnocení*, (s. 24–29). Kroměříž: IUVENTA.
- Spilková, V. (2010). Učitelská profese a její současné proměny. In H. Kryrková & R. Váňová, *Učitel v současné škole* (s. 33–43). Praha: FF UK.
- Spilková, V. (2012). Výzvy, které přináší osobnostně rozvíjející pojetí vzdělávání pro školu, učitele a vzdělávací politiku. In H. Lukášová (Ed.), *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení* (s. 41–70). Praha: Asociace waldorfských škol.
- Sršňíková, D. (2012). *Vplyv spätnej väzby na komunikatívnu a lingvistickú úroveň zručnosti písania v anglickom jazyku* (Disertační práce). Brno: Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta Masarykovy univerzity.
- Staněk, M. (2013). Naučme se učit (se): O výukových cílech. *Moderní Vyučování*, 19(11– 2), 16–18.

- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- Staňková, B. (2009). Práce s chybou v hodinách jazykové výchovy na 1. stupni ZŠ. *Didaktické Studie*, 1(2), 87–92.
- Stará, J. (2006). *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ: [návody a rady, jak vypracovat slovní hodnocení]*. Praha: Raabe.
- Starý a kol. (2016). *Formativní hodnocení*. Praha: Portál.
- Starý, K. (2006). *Sumativní a formativní hodnocení*. RVP. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html/>
- Starý, K. (2007). Formativní hodnocení ve školní výuce. In D. Greger & V. Ježková (Eds.), *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace* (s. 221–242). Praha: Karolinum.
- Starý, K. (Ed.). (2008). *Učitelé učitelů: náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru*. Praha: Portál.
- Starý, K. (2011). Případová studie. In J. Vašutová (Ed.), *Průvodce doktorským studiem oboru pedagogika na PedF UK V Praze: teoreticko-metodologický úvod do studia* (pp. 127–137). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání.
- Starý, K., & Novotná, J. (2008). Hodnocení výsledků učení žáků. In K. Starý (Ed.), *Učitelé učitelů* (s. 65–87). Praha: Portál.
- Steelová, J. L., Meredith, K. S., & Temple CH. (2007). *Průručka VII. Dílna čtení: Vychováváme přemýšlivé čtenáře*. Praha: Kritické myšlení, o.s.
- Sterna, D. (2013). *Strategie formativního hodnocení*. Český Těšín: CEO.
- Sternberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Stevens, D. D., & Levi, A. J. (2005). *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*. Sterling, Virginia: Stylus.
- Stiggins, R. (2007). Assessment through the student's eyes. *Educational Leadership*, 43–46.
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment FOR learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758–765.
- Stiggins, R. J., Arter, J. A., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2007). *Classroom Assessment for Student Learning*. Londýn: Pearson.
- Stiggins, R., & Chappuis, J. (2008). Enhancing student learning. *District Administration*, 44(1), 42–44.
- Stoilová, M. (2013). Mapy učebního pokroku a zpětná vazba. *Moderní Vyučování*, 19(11– 2), 40–42.
- Straková, J. (2006). Prezentační portfolio. *Moderní Vyučování*, 12(2), 6–7.
- Straková, J. (2010). Postoje české společnosti ke vzdělávání a jejich vývoj v čase. *Studia Paedagogica*, 15(2), 27–42.
- Straková, J., & Slavík, J. (2013). (Formativní) hodnocení - aktuální téma. *Pedagogika*, 63(3), 277–284.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Svobodová, J., & Jůva, V. (1996). *Alternativní školy*. Brno: Paido.
- Svobodová, J. (2000). *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Spis OU č. 133. Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2000. Dostupné z <http://www.osu.cz/fpd/kcd/dokumenty/dcj/ODKAZ%2019%20SPIS.pdf>

- Sýkora, M. (1983). Subjektivita školního hodnocení, její podstata, zdroje a důsledky ve vyučování. *Pedagogika*, (1), 87–100.
- Šedřová, K. (2009). Co víme o výukovém dialogu? *Studia Paedagogica*, 14(2), 11–28.
- Šedřová, K. (2015). Moc v dialogickém vyučování. *Pedagogická Orientace*, 25(1), 32–62.
- Šedřová, K., & Švaříček, R. (2010a). Angažovanost žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogická Orientace*, 20(3).
- Šedřová, K., & Švaříček, R. (2010b). Zamlčené hodnocení: zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia Paedagogica*, 15(2), 61–86.
- Šedřová, K., & Švaříček, R. (2013). Jak psát kvalitativně orientované výzkumné studie. Kvalita v kvalitativním výzkumu. *Pedagogická Orientace*, 23(4), 478–510.
- Šedřová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Šedřová, K., Švaříček, R., Makovská, Z., & Zounek, J. (2011). Dialogické struktury ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, 61(1), 13–34.
- Šimková, I., & Straková, J. (2006). O hodnocení práce žáků z pohledu waldorfské pedagogiky. *Moderní Vyučování*, 12(4), 3–4.
- Šíp, R., & Švec, V. (2013). Pojetí tacitních znalostí v paradigmatu sjednoceného pole. *Pedagogická Orientace*, 23(5), 664–690.
- Šístková, J. (2010). *Hodnocení a sebehodnocení žáků na 1. stupni základní školy*. Praha: NIDV.
- Škoda, J., & Doulík, P. (2002). Hodnocení ve výuce aktivní konstrukcí poznatků žáka. *E-Pedagogium*, 2(1).
- Škoda, J., & Doulík, P. (2010). *Prekoncepce a miskoncepce v oborových didaktikách*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Škodová, S. (2005). Hodnocení písemných projevů na 2. stupni ZŠ. In M. Polák & K. Vodrážková (Eds.), *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole: sborník prací ze semináře* (s. 225–229). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Štech, S. (1992). *Škola stále nová. Freinetova „moderní škola“*. Praha: Univerzita Karlova.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (Eds.). (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Šedřová, K., & Švaříček, R. (2010). Zamlčené hodnocení: zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia Paedagogica*, 15(2), 61–86.
- Švaříček, R. (2011). Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 16(1), 9–46.
- Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2011). Struktura a obsah výukové komunikace mezi učitelem a žáky. In *Smišený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 46–51).
- Taras, M. (2005). Assessment - summative and formative - Some theoretical reflections. *British Journal Of Educational Studies*, 53(4), 466–478.
- Tileston, D. W. (2007). *Teaching strategies for active learning: Five essentials for your teaching plan*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Tomanová, M. (2014). *Pohled rodičů na závěrečné hodnocení na 1. stupni ZŠ* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Tomková, A. (2007). *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 20–27.

- Torrance, H. (1993). Formative assessment: Some theoretical problems and empirical questions. *Cambridge Journal Of Education*, 23(3), 333–343.
- Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: conformance, deformation and transformation. *Oxford Review Of Education*, 38(3), 323–342.
- Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27(5), 615–631.
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389–404.
- Učení je skryté bohatství: zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. (1997). Praha: Ústav výzkumu a rozvoje školství. Dostupné z [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198904\\_wolf.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198904_wolf.pdf)
- Ullrich, H. (2011). *Svobodné waldorfské školy na miskách vah*. Praha: Dingir.
- Upravený RVP ZP. (2013). Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
- Václavík, A. (2013). *Prezentačně-hodnotící předmětové portfolio v 7. ročníku ZŠ: případová studie*. Brno: Masarykova univerzita.
- Václavík, A. (2014). Portfolio: Příběh učení žáka. *Komenský: Odborný Časopis Pro Učitele Základní Školy*, 139(2), 23–27.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum.
- Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Van Vliet, V. (2012). *Flow model (Csikszentmihalyi)*. Dostupné z <http://www.toolshero.com/effectiveness/flow-model-csikszentmihalyi>
- Vašutová, J. (2004). Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido.
- Vardi, I. (2013). Effectively feeding forward from one written assessment task to the next. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 38(5), 599–610.
- Vávra, J. (2011). Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů? *Metodický Portál: Články*. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html/>
- Vávra, J. (2015). Revidovaná Bloomova taxonomie v českém vzdělávání. *Conference Paper*, 1–11.
- Veselý, A. (2013). Vzdělávací reforma v Ontariu: Kritické shrnutí a inspirace pro vzdělávací politiku v ČR. *Orbis scholae*, 7(1), 11–28.
- Vickerman, P. (2009). Student perspectives on formative peer assessment: An attempt to deepen learning? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 221–230.
- Vidláková, J. (2012). Změny v uvažování o participaci žáků: zahraniční inspirace. *Pedagogická orientace*, 22(1), 5–22.
- Viktorová, I., & Smetáčková, I. (2014). *Žákovské knížky, neviditelná samozřejmost*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Vzdělávací program Základní škola. (1996). Dostupné z [www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/VP\\_ZS.doc](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/VP_ZS.doc)
- Walterová, E. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido.
- Whiting, B., Van Burgh, J. W., & Render, G. F. (1995). Mastery learning in the classroom. *Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association, San Francisco*, (18–22), 1–22.

- Wiggins, G. (1993). Assessment: Authenticity, context, and validity. *Phi Delta Kappan*, 75(3), 200–213.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2011). Co je plánování pozpátku (backward design)? *Kritické Listy*, (43), 14–20.
- Wiliam, D. (2006). Formative assessment: Getting the focus right. *Educational Assessment*, 11(3/4).
- Wiliam, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (s. 18–40). New York: Routledge.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Wiliam, D. (2014). The right questions, the right way. *Educational Leadership*, 71(6), 16–19.
- Willey, K., & Gardner, A. (2010). Investigating the capacity of self and peer assessment activities to engage students and promote learning. *European Journal of Engineering Education*, 35(4), 429–443.
- Wolf, D. P. (1989). Portfolio assessment: Sampling student work. *Association for Supervision and Curriculum Development*, 4, 35–39. Dostupné z [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198904\\_wolf.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198904_wolf.pdf)
- Wolfe, E. W., & Miller, T. R. (1997). Barriers to the implementation of portfolio assessment in secondary education. *Applied Measurement in Education*, 10(30), 235–251.
- Wren, D. G., & Cotton, J. A. (2008). Using formative assessment to increase learning. *Research Brief: Report From The Department Of Research, Evaluation, And Assessment*, (1), 1–8.
- Yin, R. K. (2014). Case study research: design and methods (Fifth edition.). USA: Sages Publications, Inc. Retrieved from Dostupné z [www.sagepub.com/upm-data/24736\\_Chapter2.pdf](http://www.sagepub.com/upm-data/24736_Chapter2.pdf)
- Yin, R. K. (2009). Case study research: design and methods. Los Angeles, Calif.: Sage Publications.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education. Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45, 477–501.
- Zehner, K. (1968). Diagnostické problémy hodnocení žáků. *Pedagogika*, 18(1), 23–30.
- Zejdová, I. (2012). Báseň jako součást hodnocení na waldorfské škole. In T. Kasper (Ed.), *Reformní a alternativní aspekty vzdělávání - historické kontexty a současné příklady*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Ziegenspeck, J. W. (2002). *K problému známkování ve škole: obecná problematika a empirické výzkumy*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Zimmerman, B. J., & Dibeneditto, M. K. (2008). Mastery learning and assessment: Implications for students and teachers in an era of high-stakes testing. *Psychology In The Schools*, 45(3), 206–216.
- Žák, V. (2012). *Metody a formy výuky*. Hospitační arch. Praha: NÚV.
- Žlábková, I., & Rokos, L. (2013). Pohledy na formativní a sumativní hodnocení žáka v českých publikacích. *Pedagogika*, 63(3), 328–354.

## 13 Seznam příloh

### Přílohy I: Teoretická část

Příloha I.1 Seznam použitých zkratk	1
Příloha I.2 Příklad sestupné komunikační spirály	2
Příloha I.3 Strategie a techniky formativního dle Wiliama (2011)	3
Příloha I.4 Kritéria hodnocení (deskriptor – četnost výskytu)	4
Příloha I.5 Kritéria hodnocení (generátor sady kritérií)	5
Příloha I.6 Sebehodnocení: erb	6
Příloha I.7 Sebehodnocení a vrstevnické hodnocení: dvě hvězdičky a přání	7

### Přílohy II: Metodologie výzkumu

Příloha II.1 Ukázka souhlasu pro rodiče žáků	8
Příloha II.2 Záznamový arch	9
Příloha II.3 Ukázka pyramidového modelu otázek	12
Příloha II.4 Schéma semistrukturovaného rozhovoru s učitelem	13
Příloha II.5 Ukázka části přepsaného rozhovoru s pedagogickou konzultantkou Martou (ZŠ Projektová)	15
Příloha II.6 Ukázka části přepsaného rozhovoru s žáky	17
Příloha II.7 Hlavní zdroje dat shromážděných ve výzkumu	20

### Přílohy III: Výsledky

Příloha III.1 Ukázka grafického hodnocení (ZŠ Slovní, Český jazyk, 7. ročník)	21
Příloha III.2 Podklady pro jednání učitele, žáka a rodiče (ZŠ Slovní)	21
Příloha III.3 Kritéria hodnocení formou checklistu (ZŠ Slovní)	22
Příloha III.4 Hodnocení v žákovské knížce systémem „volume“ (ZŠ Stupnicová)	23
Příloha III.5 Sada kritérií pro hodnocení mluveného projevu (ZŠ Stupnicová)	24
Příloha III.6 Hodnocení mluvního projevu: Sebehodnocení žáka, vrstevnické hodnocení a hodnocení učitele (ZŠ Stupnicová)	25
Příloha III.7 Kritéria pro hodnocení čtenářského deníku (checklist, ZŠ Stupnicová)	25
Příloha III.8 Pravidla chování o přestávce (chodba ZŠ Písmenková)	26
Příloha III.9 „Pravidla hry“ (ZŠ Písmenková)	26
Příloha III.10 Výstupy a kombinace sebehodnocení a hodnocení učitele ve čtvrtletí (ZŠ Písmenková)	27
Příloha III.11 Pracovní list na hodnocení referátů (ZŠ Písmenková)	28
Příloha III.12 Promyšlená výuka učitelky Kristýny, z hodiny dílen čtení v 8. ročníku (ZŠ Projektová)	29
Příloha III.13 Analytická sada kritérií pro recitaci básně, vytvořena žáky pod vedením učitelky Kristýny (ZŠ Projektová)	29
Příloha III.14 Ukázka vrstevnického hodnocení (ZŠ Projektová)	30
Příloha III.15 Sebehodnocení vytvořené na základě konzultace učitelky Kristýny a pedagogické konzultantky Marty (ZŠ Projektová)	31
Příloha III.16 Žákovská knížka se sebehodnocením žáka (ZŠ Výběrová)	32
Příloha III.17 Žákovská knížka se sebehodnocením žáka (ZŠ Výběrová)	32
Příloha III.18 Ukázka z žákovského portfolia (ZŠ Výběrová)	33

## **Přílohy I: Teoretická část**

### **Příloha I.1: Seznam použitých zkratk**

#### **Seznam použitých zkratk**

ČJL – Český jazyk a literatura

ČR – Česká republika

ČŠI – Česká školní inspekce

MUP – Mapy učebního pokroku

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání

RWCT – Čtením a psaním ke kritickému myšlení (*Reading and Writing for Critical Thinking*)

ŠVP – Školní vzdělávací program

#### **Seznam použitých zkratk škol zahrnutých do výzkumu**

Sl – ZŠ Slovní

St – ZŠ Stupnicová

Pí – ZŠ Písmenková

Pr – ZŠ Projektová

Vý – ZŠ Výběrová

Al – ZŠ Alternativní

SAI – SŠ Alternativní

#### **Seznam použitých zkratk – kontextualizace**

U – rozhovor s učitelem

Ž – rozhovor s žáky

PK – pedagogická konzultantka

Ř – ředitel školy

ZŘ – zástupce ředitele

RH – rozhovor hloubkový

RK – rozhovor krátký (o přestávce, na chodbě, před vyučováním apod.)

P – pozorování (pozorovací archy)

D – dokumenty

Portf – Žákovská portfolia

E – třída extrovertů v ZŠ Projektová

I – třída introvertů v ZŠ Projektové

*Všechny ostatní přílohy jsou součástí CD, které tvoří nedílnou součást této práce.*